

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RESILIÊNCIA EM CONTEXTO OU CONTEXTO DA
RESILIÊNCIA: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Daniela Filipa de Jesus Pestana

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Cognição Social Aplicada)

2018

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**RESILIÊNCIA EM CONTEXTO OU CONTEXTO DA
RESILIÊNCIA: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Daniela Filipa de Jesus Pestana

Dissertação Orientada pelo Professor Doutor José Manuel da Palma Oliveira

Dissertação Coorientada pela Doutora Sandra Luzia Oliveira de Almeida

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Cognição Social Aplicada)

2018

Resumo

Transitar do ensino secundário para ensino superior pode resultar em inúmeras mudanças que requerem a sua adaptação ao novo contexto, podendo ser encarado como um período stressante. O modo como os estudantes universitários lidam com o *stress* no seu quotidiano continua a ser uma questão pertinente, já que este pode influenciar a sua saúde física e psicológica. O presente estudo tem como objetivos caracterizar o modo como as vivências académicas, a resiliência e as estratégias de *coping* permitem contrariar as situações stressantes vivenciadas em cadetes do 1º e 3º ano da Academia Militar. A amostra foi constituída por 134 cadetes, sendo 55.2% do 1º ano e os restantes do 3º ano, que responderam a quatro escalas distintas. Os resultados indicaram que a amostra total revela níveis de resiliência moderada; as vivências académicas relacionam-se positivamente com a resiliência; os cadetes do 3º ano apresentam resultados de melhor adaptação; os cadetes do 1º ano são mais influenciados pelo stress; os cadetes mais resilientes apresentam menores níveis de exaustão emocional; menores níveis de resiliência relacionam-se positivamente com as relações de ajuda e sentimentos de satisfação face à carreira; e não existem evidências conclusivas face ao uso de estratégias de *coping* em situações stressantes. Estes dados salientam a importância de estudos longitudinais com o objetivo de ver as alterações para estas mesmas características ao longo dos cinco anos de formação.

Palavras-chave – *stress*, resiliência, ensino superior militar.

Abstract

Moving from secondary to higher education can result in numerous changes that require adaptation to the new context and can be viewed as a stressful period. The way college students deal with stress in their daily lives remains a relevant issue, as it can influence their physical and psychological health. The present study aims to characterize the way in which academic experiences, resilience and *coping* strategies are able to counteract the stressful situations experienced in 1st and 3rd year cadets of the Portuguese Military Academy. The sample consisted of 134 cadets, 55.2% of the 1st year and the remainder of the 3rd year, were given four different scales to fill out. The results indicated: the total sample reveals moderate resilience levels; academic experiences are positively related to resilience; 3rd year cadets present better adaptation results; 1st year cadets are more influenced by stress; the more resilient cadets present lower levels of emotional exhaustion; lower levels of resilience are positively related to the relationships of help and feelings of satisfaction with the career; and the results regarding the use of coping strategies in stressful situations were inconclusive. These data highlights the importance of longitudinal studies to see changes in these same characteristics over the five years of training.

Keywords – *stress*, resilience, military higher education.

Dedicatória

Ao Manuel, à Ana, ao Bruno, à Maria Leonor, porque tudo.

“...o sagrado instinto de não ter teorias...”

(Bernardo Soares)

Agradecimentos

Ao longo de todos estes anos, tive a sorte de poder contar com uma equipa extraordinária de familiares e amigos, que me ajudaram em cada passo desta minha viagem. Estas pessoas merecem o meu enorme obrigada e o mais verdadeiro apreço. Por isso, este trabalho também é vosso:

Aos meus pais, agradeço pelo crescimento magnífico que inspiraram em mim, e por todas as coisas maravilhosas que me ensinaram. Estou-lhes eternamente grata pelo extraordinário apoio que me deram, a mim e à minha missão de mudar o mundo. Vocês são uma bênção na minha vida.

Ao meu irmão, o meu maior fã e a minha maior ajuda, aquele que nunca deixa que me cortem as asas e que me incentiva a voar cada vez mais alto.

À minha sobrinha, uma das minhas grandes inspirações, que apesar de (ainda) não perceber nada disto, fica deslumbrada com tudo o que observa.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Manuel Palma-Oliveira, agradeço por aceitar fazer parte deste projeto, pelo seu rigor, pelas reuniões do outro lado do mundo, pela disponibilidade, ajuda, confiança, pelas infinitas horas de trabalho e por mostrar que a psicologia está em todo lado e se não estiver, nós colocamo-la lá.

À minha coorientadora, Dr.^a Sandra Luzia Oliveira de Almeida, psicóloga da Academia Militar, pelo incansável trabalho de revisão, por toda a disponibilidade demonstrada, pela ajuda, pelo companheirismo, apoio e amizade. Sorte da psicologia que a tem como profissional.

Ao Tenente-Coronel e psicólogo da Academia Militar Renato Pessoa Santos, pela disponibilidade e ajuda e por ser, em bom calão militar, *“um pai”*.

Um agradecimento especial à grande entidade que é Academia Militar por permitir a implementação deste projeto.

Aos cadetes do 1º e 3º ano (ano letivo 2017/2018), os grandes atores e atrizes deste projeto, por permitirem que este estudo se desenvolvesse e por estarem sempre dispostos a responder a *“só mais um questionário”*.

À Cláudia e à Sara, agradeço por me terem ajudado mais do que imaginam, por terem sido as melhores colegas e amigas ao longo da minha estadia em Lisboa e por cada conselho, ideia e momento. As irmãs que a GNR me deu.

À Rita e à Joana, as minhas eternas psicólogas conselheiras, por ajudarem a manter a minha sanidade mental.

Aos meus amigos, que me inspiram com coragem e empenho a explorar as fronteiras da vida e por reconhecerem o valor daquilo em que eu acredito. Cada um de vocês deu um contributo importante.

Ao João Carlos, por fazer parte desta minha viagem.

Índice

Introdução	11
I. Enquadramento Teórico	14
<i>Stress</i>	14
<i>Stress</i> académico	18
<i>Stress</i> militar	20
Resiliência	20
Resiliência académica	24
Resiliência militar	25
Desenho de Investigação	26
II. Método	29
Procedimentos	29
Instrumentos	30
Características da amostra	33
III. Resultados	34
1º momento	35
2º momento	40
IV. Discussão	42
Limitações	44
V. Conclusão	46
VI. Referências Bibliográficas	47
Anexos	55
Anexo A - Consentimento Informado	55
Anexo C - Questionário de Vivências Académicas Versão Reduzida - Almeida, Soares & Ferreira	56
Anexo D - Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach para Estudantes Portugueses - Maroco & Tecedor	60

Anexo E - Escala de Resiliência de Wagnil & Young – Oliveira & Machado (2011)	
.....	62
Anexo F - Inventário de Resolução de Problemas -Vaz-Serra	65

Lista de Figuras e Quadros

Figura 1 – *Modelo Sociocognitivo de Stress Ambiental - Palma-Oliveira (1992)*

Figura 2 – *Mapa conceptual da investigação*

Quadro 1 – *Estatística descritiva da amostra*

Quadro 2 – *Consistência interna das escalas*

Quadro 3 – *Médias globais da amostra*

Quadro 4 – *Correlação entre as escalas QVA-R, IBM e ERWY para as amostras*

Quadro 5 – *Diferenças no QVA-R*

Quadro 6 – *Diferenças no IBM*

Quadro 7 – *Diferenças na ERWY*

Quadro 8 – *Correlação entre baixa/alta resiliência com as escalas*

Quadro 9 – *Correlações entre escalas com o IRP*

Introdução

Um dos maiores desafios da vida do adolescente é a transição para a vida adulta, principalmente no que diz respeito à escolha de uma profissão. A transição do ensino secundário para o ensino superior reflete no indivíduo uma série de mudanças que podem influenciar o seu desenvolvimento. Nesta fase da vida os jovens adolescentes deparam-se inúmeras vezes com circunstâncias como a saída de casa dos progenitores, a distância entre as suas figuras de referência, entre outros novos desafios que exigem a adaptação a uma nova realidade. Esta transição pode ser geradora de uma série de sintomas como *stress*, ansiedade ou depressão, que resultam da forma como o estudante avalia as exigências e as pressões (Vara, Fernandes, Queirós & Pimentel, 2016). A maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior, trazem consigo expectativas positivas relativamente às experiências que irão vivenciar na universidade bem como relativamente ao seu futuro e discordam que esta possa ser uma fonte geradora de dificuldades que se poderão refletir no seu sucesso académico (Berdie, 1966, citado por Soares & Almeida, 2001).

Quando a escolha da profissão passa por seguir uma carreira militar, a frequência de uma instituição superior militar, o regime de internato, os horários rigorosos e todas as mudanças acrescidas, constituem-se novos desafios, que não se verificam no que se considera ser o ensino superior civil. A profissão militar é uma atividade de alto risco, uma vez que estes profissionais podem lidar no seu quotidiano com violência, brutalidade e morte, sendo considerada uma profissão com maior exposição ao *stress*, devido à constante exposição ao perigo e agressão e à necessidade de intervir em situações humanas e de conflito (Collins & Gibbs, 2003). Presente no quotidiano da vida militar, o *stress* pode influenciar a relação que é estabelecida entre o militar e o ambiente, onde através de uma adaptação positiva, permite que o militar exerça as suas funções e impulsiona o seu crescimento intrapessoal (Dolan e Adler 2006). Compreender os fatores causadores de *stress* académico militar permite analisar quais são os que dificultam ou não a adaptação positiva ao novo contexto. A resiliência, característica que permite uma adaptação positiva, pode ajudar no processo de adaptação do militar às diversas situações causadoras de *stress* (Sudom, Lee & Zamorski, 2014).

Vários conceitos sobre resiliência têm emergido ao longo dos anos sendo frequentemente referida como a superação de crises e adversidades em indivíduos, grupos

e organizações (Yunes & Szymanski, 2001; Yunes, 2001; Tavares, 2001, citado por Yunes, 2003), permitindo uma adaptação positiva. Esta característica auxilia o indivíduo a lidar com o *stress* e com a pressão, superar desafios quotidianos bem como permitir que desenvolva objetivos claros e realistas que possibilitam a resolução de problemas (Brooks, 2005). Em contexto militar, os profissionais, são expostos a situações complexas e imprevisíveis às quais devem agir, mesmo na presença de inúmeros fatores de *stress* (Vilhena, 2005). Assim, é indispensável que consigam identificar o problema, recolher a informação, estabelecer critérios, formular, analisar e comparar soluções para decidir qual a melhor decisão a seguir (Exército Português, 2007, citado por Anjos, 2012), utilizando a resiliência para executar com sucesso a missão que lhes é atribuída (Boon, 2005, citado por Simmons & Yoder, 2013).

Neste sentido, o estudante universitário necessita de uma atenção especial para todos os desafios que lhe são apresentados, em particular os recém-chegados à instituição (Cunha & Carrilho, 2005) na medida em que se torna relevante compreender em que medida as fontes e o impacto que o *stress* pode ter na qualidade da vida académica dos futuros oficiais do exército português, os mecanismos intrínsecos ou extrínsecos, que usam para se adaptarem positivamente aos mesmos, em situação de resolução de problemas. Assim, admitindo que o primeiro ano é considerado o período crítico e que o seu sucesso deve ser avaliado através do crescimento do estudante em relação a si e aos objetivos que lhe são propostos, no decorrer do seu desenvolvimento, é importante comparar os alunos recém chegados com os alunos que já frequentam a instituição, motivo pelo qual foi escolhida a nossa amostra uma vez que nos permite essa mesma comparação, ou seja, foram selecionados os cadetes do primeiro ano, recém chegados à Academia Militar Portuguesa, e os cadetes do terceiro ano que já frequentam a instituição e estão familiarizados com as suas especificidades face ao *stress*, resiliência e *coping*.

Assim, o primeiro capítulo é dedicado à descrição dos conceitos inerentes à problemática do estudo, nomeadamente o conceito de *stress*, aplicado ao contexto académico e militar e o conceito de resiliência, também aplicado ao contexto académico e militar. O segundo capítulo, dedicado à apresentação do estudo, consta toda a informação relativa à amostra, instrumentos utilizados e as suas características e os procedimentos adotados. O terceiro capítulo desta investigação é composto pela apresentação dos dados recolhidos bem como a sua análise estatística e principais resultados obtidos. A discussão dos resultados é apresentada no quarto capítulo onde

consta a comparação entre estudos similares. O quinto e último capítulo deste estudo é composto pela conclusão geral, onde são refletidas as limitações do estudo, as implicações práticas e as possíveis aplicações.

I. Enquadramento Teórico

Atendendo às mudanças que estão subjacentes ao ingresso no ensino superior e à forma de como essas podem influenciar negativamente ou positivamente a adaptação do aluno, é importante compreender como o *stress* e a resiliência afetam essa mesma adaptação.

Stress

Presente no quotidiano o *stress* é utilizado para definir qualquer situação causadora de tensão ou dificuldade, sendo desta forma uma parte integrante da vida, porém é possível aprender a viver com ele (Santos, 2013).

O termo *stress* tem sido utilizado em diversas áreas do conhecimento, pelo que têm emergido inúmeras definições ao longo dos tempos, propostas por diversos autores. Selye (1956., citado por Santos & Castro, 1998), como uma resposta não específica do corpo à mudança. Já Singer e Baum (1982, citado por Palma-Oliveira, 1992), definem *stress* como sendo o processo pelo qual as forças ambientais ou os acontecimentos, ameaçam ou causam dano ao bem-estar do organismo. Lazarus (1966; Lazarus & Folkman, 1984, 1987, citado por Lazarus, 1990), reforça que o *stress* é um tipo de relação que é estabelecida entre a pessoa e o ambiente em que neste relacionamento o *stress* excede os recursos que o indivíduo tem, salientando que quando o sujeito avalia a situação como causadora de *stress*, os processos para enfrentar a situação são ativados para que seja possível gerenciar este relacionamento. A definição proposta por Vaz-Serra (2002) remete para o *stress* como sendo o significado relacional entre a relação que é construída pelo meio e pelo indivíduo e o resultado das avaliações que este efetua com o ambiente, objetivos, crenças e recursos. Assim verifica-se que apesar existirem diversas definições todas elas expedem para o mesmo significado. Em termos gerais, o *stress* revela-se como o esforço de uma função para além da sua capacidade adaptativa ou de tolerância (Loureiro, 2006).

Wheaton (1994, citado por Vaz-Serra, 2002), recolheu uma síntese de fatores *stresssantes*, onde os agrupou em seis categorias: a) “acontecimentos traumáticos” que

são todos os acontecimentos entendidos como graves; b) “acontecimentos significativos de vida” que são todas as transições de vida significativas para o indivíduo; c) As “situações crônicas indutoras de *stress*” onde são consideradas as situações entendidas como problemáticas, sobretudo pela frequência em termos de ocorrência; d) Os “micros e macros indutores de *stress*” em que os micros fazem referência a acontecimentos pequenos, mas que podem atuar no sentido cumulativo e os macros como sendo o resultado do sistema social; e) “acontecimentos desejados que não ocorrem”; e f) os “traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento” (Loureiro, 2006).

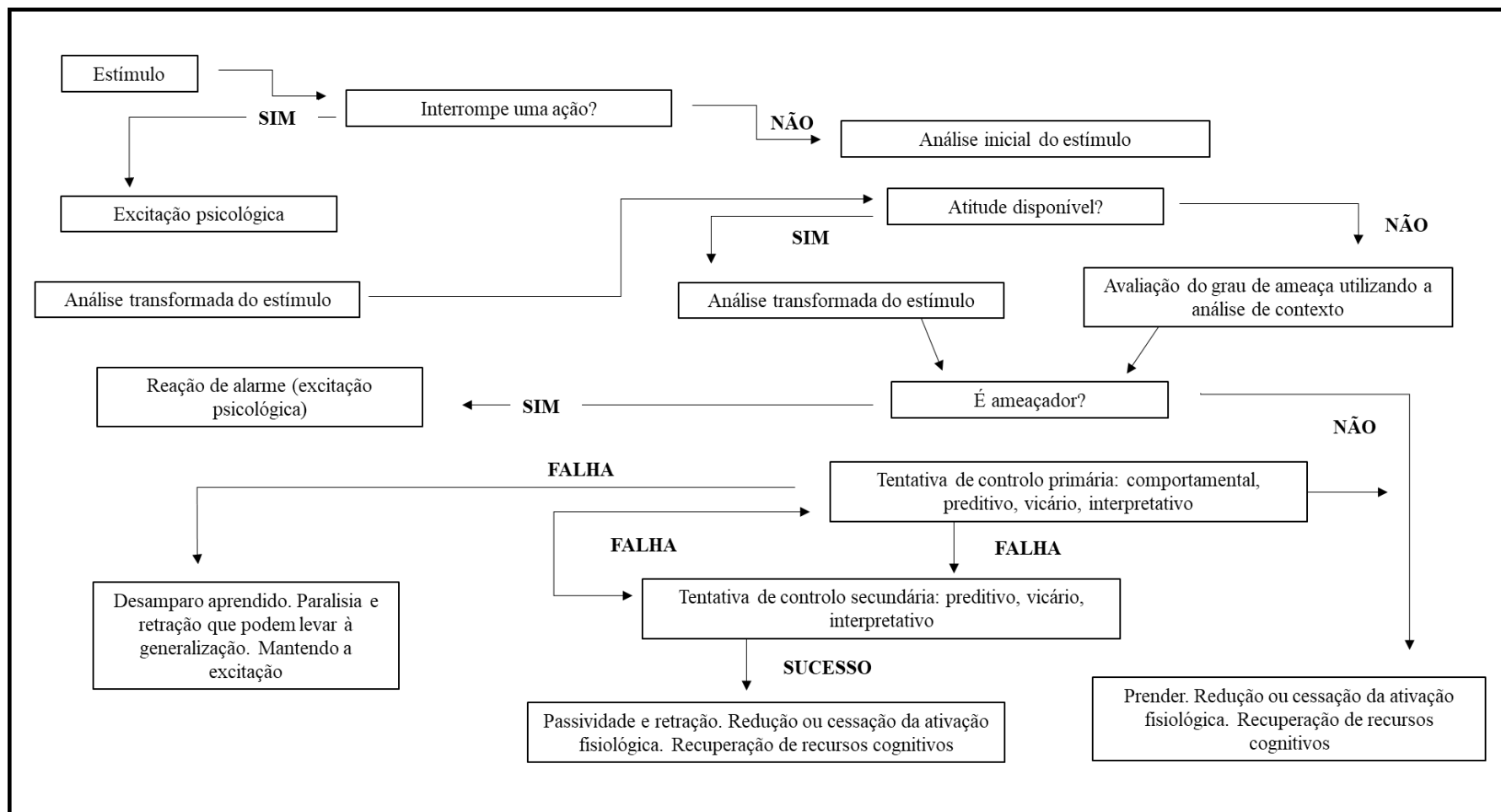
Compreender o *stress* e como este se desenvolve permite compreender a influência que exerce no indivíduo. O *stress* pode ser considerado como pertencente a um de dois polos – fisiológico ou psicológico. A perspectiva fisiológica proposta por Selye, onde constatou nos estudos desenvolvidos por si que diversos estímulos, quando aplicados de forma constante e ao longo do tempo, têm a capacidade de provocar nos organismos efeitos semelhantes, denominada de síndrome de adaptação geral envolve três fases: 1) reação de alarme; 2) fase de resistência; 3) fase de exaustão (Azinheira, 2012). Na primeira fase, dá-se uma reação de alarme ao *stress*, desencadeando processos automáticos como aumento do ritmo cardíaco e secreção de adrenalina, seguido por aumento da produção de corticosteroides, seguida por diminuição desta secreção, em caso de prosseguir, o organismo entra na segunda fase (Bell, Green, Fisher & Baum, 2001; Krohen, 2002, citado por Azinheira, 2012). Na segunda fase, diminuem os sinais de alarme, indicado a adaptação do organismo ao evento *stressor*. Nesta fase iniciam-se mecanismos automáticos que permitam o *coping* com o *stressor*, sendo que se o organismo não conseguir atingir equilíbrio, se as respostas por parte do *coping* não forem adequadas e todas as energias de *coping* forem esgotadas, inicia-se a terceira fase. Na terceira fase, dá-se a exaustão. Nesta, apesar de ressurgirem os efeitos da primeira fase, já não é possível a adaptação e resistência, podendo surgir o aparecimento de úlceras, aumento adrenal e diminuição da linfa e outras glândulas envolvidas na resistência às doenças. Se a estimulação persistir, o organismo falece (Idem, 2012).

A perspectiva psicológica inclui os componentes comportamentais e emocionais. Segundo Lazarus (1966, citado por Azinheira, 2012) o *stress* psicológico advém da avaliação por parte do sujeito do que é significativo para o seu bem-estar e o que excede os seus mecanismos de *coping*. Neste processo ocorrem duas etapas de avaliação. Na avaliação primária, o indivíduo avalia a importância do acontecimento para o seu bem-estar, já na avaliação secundária, é avaliado a capacidade que o sujeito tem para conseguir

lidar com a situação de forma a não exceder os seus recursos de *coping* (Martins, 2004). O *coping*, é definido como o processo que permite lidar com as exigências internas/externas que excedem os recursos da pessoa no que diz respeito à resposta ao evento *stressor* (Lazarus & Folkman, 1984), o qual inclui os pensamentos e comportamentos que o indivíduo usa para lidar com as transações (Martins, 2004). Lazarus e Folkman (1984), identificam três características principais no que diz respeito ao conceito de *coping*. A primeira característica é a orientação pelo processo, ou seja, este processo concentra-se no que o indivíduo pensa e faz em um momento específico avaliado como *stressor* e como isso muda ao longo que este “encontro” se desenrola. A segunda característica consiste em enfrentar o evento como algo contextual, influenciado pela avaliação das exigências e nos recursos para gerenciar, determinando as variáveis da pessoa e da situação, formando esforços. Em terceiro lugar, não existem suposições feitas à priori sobretudo no que diz respeito ao que é uma boa ou má forma de enfrentar, sendo o *coping* definido simplesmente pelos esforços utilizados para enfrentar o evento, quer sejam esforços bem-sucedidos ou não. No que diz respeito ao *coping* é importante ainda referir as variáveis cognitivas que medeiam a resposta deste, no sentido em que o indivíduo tem tendência a evitar as situações que considera ameaçadoras (Martins, 2004).

Um modelo proposto por Palma-Oliveira (1992) que permite, através da avaliação do estímulo numa primeira fase, onde se considera a atitude disponível relativamente ao estímulo, a *appraisal*. Se a atitude perante o estímulo for negativa vai desencadear no indivíduo uma reação que irá consequentemente ativar as estratégias de *coping* para lidar com a situação. Se as estratégias primárias não se revelarem suficientes, irá ser despertado no sujeito uma reação de alerta com a ativação fisiológica em que são ativadas outras estratégias de *coping*, as estratégias secundárias. Desta forma, havendo sucesso com as estratégias, recupera os recursos cognitivos. Caso isto não aconteça, o sujeito é levado à fase de exaustão e dá origem à impotência, onde considera que não existe forma de se defender do estímulo, desistindo de procurar alternativas (Figura 1).

Figura 1 Modelo Sociocognitivo de *Stress* Ambiental - Palma-Oliveira (1992), tradução própria.



No que se refere ao ambiente descrito, podemos referir-nos ao quotidiano ou por exemplo ao contexto académico, na medida em que o *stress* pode influenciar a adaptação ao contexto de ensino superior (Vara, Fernandes, Queirós & Pimentel, 2016), como iremos apresentar de seguida.

Stress académico

O ingresso no Ensino Superior é um acontecimento importante na vida dos estudantes, que implica grandes mudanças, que podem ser consideradas de cariz *stresssante* (Lu, 1994). Em consequência disso, inúmeras fontes de *stress* presentes no ambiente universitário podem dificultar a adaptação do estudante (Gall, Evans & Bellrose, 2000, citado por Luz, Castro, Couto, Santos & Pereira, 2009), bem como comprometer a sua saúde psicológica (Chang 2001; Morrison & O'Connor, 2005, citado por Luz, Castro, Couto, Santos & Pereira, 2009). O *stress* pode ser considerado parte integrante da vida académica, por ser derivado das mais variadas expetativas internas e externas que são colocadas sobre o estudante (Reddy, Menon & Thattil, 2018).

Diante deste contexto potencialmente stresssante, diversos estudos têm procurado identificar os fatores que podem atuar na integração do estudante ao ensino superior. Baker e colaboradores (1985; Ferreira, 2003, citados por Ramos, Cabral & Carvalho, 2008), consideraram as expetativas no momento de ingresso face à sua capacidade de adaptação e do que realmente demonstram, onde, a relação entre o real e o imaginário, ocasiona um processo de desilusão, que resultam em menor desempenho académico, menor satisfação com a experiência, maior probabilidade de procurar ajuda psicológica e maior probabilidade de abandono. Segundo Dunkel-Schetter e Lobel (1990), as principais razões que levam a existência de *stress* parecem ser as exigências académicas, as relações interpessoais, os problemas financeiros e os problemas relacionados com a sexualidade. Em estudos realizados por Tavares e Pereira (1999, citado por Ramos & Carvalho, 2008), os principais problemas são os estudos, as indisposições, doenças depressões e inadaptação ao currículo. As expetativas do próprio, a pressão feita pelos familiares, as expetativas dos professores, a baixa autoestima, a gestão do tempo, as novas responsabilidades e o aumento da carga de trabalho (Pereira et al, 2004; Aherne, 2001; Misra & McKean, 2000; Ross, Niebling & Heckert, 1999, citado por Luz, Castro, Couto,

Santos & Pereira, 2009) estão fortemente associadas ao *stress*, presente na escolha do curso superior, da profissão futura e no contexto de exames (Bedew & Gabriel, 2015). Estes são particularmente vulneráveis no que se diz respeito ao *stress* acadêmico, uma vez que estas transições e mudanças ocorrem a nível individual e social (Reddy, Menon & Thattil, 2018). Sintomas como a depressão, ansiedade, problemas comportamentais, irritabilidade, são alguns dos problemas mais relatados pelos estudantes com elevados níveis de *stress*, resultando em incapacidade de concentração, medo do fracasso, avaliação negativa do futuro, entre outras (Busari, 2012, citado por Reddy, Menon & Thattil, 2018). Desta forma, é possível organizar em três tipos de principais efeitos causados pelo *stress* acadêmico nomeadamente a nível comportamental, cognitivo e fisiológico. De acordo com o comportamento, Hernández, Pozo e Polo (1994) estudaram que com a aproximação da época de exames, os estudantes adotam outros comportamentos, aumentando o consumo de cafeína e de substâncias. A nível cognitivo, Smith e Ellsworth (1987, citado por Martín Monzón, 2007) comprovaram que os padrões emocionais e a avaliação da realidade variam, especialmente no período que antecede à avaliação até aos resultados da classificação obtida. No que diz respeito ao plano fisiológico diversos estudos põem em evidência a incidência do *stress* acadêmico, relacionando-o com problemas de saúde (Rocha, 2010).

Um estudo longitudinal desenvolvido por Sher, Wood e Gotham (1996), demonstrou que o *stress* diminui ao longo dos anos escolares, resultado este que reflete na adaptação ao ensino superior. Estudos realizados por Cabral e Matos (2010) demonstraram a relação entre o *coping* e a adaptação académica, em que o uso de estratégias ativas, direcionadas à resolução de problemas, apresenta correlação direta e positiva no que diz respeito ao ajuste à universidade. Considerando as características intrínsecas ao *coping* é de constatar que este pode desempenhar um papel importante na adaptação dos estudantes.

Além da componente académica, um jovem que ingresse numa instituição superior militar vê acrescido particularidades próprias que podem tornar-se potenciadoras de níveis elevados de ansiedade e *stress* (Martins, 2013).

Stress militar

Ao longo da sua formação enquanto estudantes de ensino superior militar, futuros militares, são frequentemente expostos a situações que implicam esforços físicos e psicológicos, componente do treino militar e característica da profissão, (Bray, Camlin, Fairbank, Bunteman & Wheeless, 2001), seja em atividades físicas exigentes, a participação em cenários de guerra, as mudanças ambientais ou seja o prolongado e constante afastamento da família (Pflanz & Sonnek, 2002; Skomorovsky & Stevens, 2013, citado por Sales, Saraiva & Faísca, 2017). Assim, a profissão militar requer que os militares estejam sempre prontos a cumprir as suas missões. Selye (1974, citado por Magalhães, Silva & Santos, 2013) refere que são as forças militares que zelam pela nossa segurança e que estes exercem as profissões mais *stresssantes* do mundo, devido à natureza dos serviços por si prestados. Os profissionais militares, além das preocupações inerentes à profissão como os turnos de trabalho, têm presente uma outra realidade que envolve a pressão característica do que esta atividade representa, nomeadamente o risco de vida do próprio e da população (Afonso & Gomes, 2009). Spode e Merlo (2004, citado por Pinheiro & Farikoski, 2016), reforçam a ideologia de que aquele que opta por esta profissão enfrenta diariamente, contingências que provocam elevado desgaste psicológico.

Compreender os fatores causadores de *stress* académico militar permite analisar quais são os que dificultam ou não a adaptação positiva ao novo contexto, no qual estão inseridos. Então, considerámos que para estes estudantes, a resiliência pode ser um fator importante (Silgo & Mora, 2013), no sentido de verificarmos a forma como os estudantes se adaptam a uma situação geradora de *stress*, em particular num enquadramento de ensino militar.

Resiliência

Apesar de antigo, o conceito de resiliência tem ganho foco nas últimas décadas. São muitos os autores e estudiosos que se prontificaram a estudar este conceito e a aplicá-lo nas mais diversas áreas. Resiliência provém do conceito “*resilire*”, que significa

elasticidade, ou seja, voltar ao estado inicial (Alexander, 2013). Tedeschi e Kilmer (2005), consideraram que a resiliência é um processo de desenvolvimento contínuo que reflete um ajustamento positivo face às circunstâncias adversas. Brooks (2005), nos seus estudos com crianças, definiu a resiliência como sendo a capacidade que estas têm de lidar de forma eficaz com o *stress* e pressão, para lidar com desafios quotidianos, para se recuperar de deceções, traumas e adversidades, bem como de desenvolver objetivos claros e realistas que permitem resolver problemas, interagir confortavelmente com os outros e tratar a si e aos outros com respeito e dignidade. Já Masten, Best e Garmezy (Alvord & Grados, 2005, citado por Lightsey, 2006) definiram a resiliência como a capacidade de enfrentar os desafios com confiança, responsabilidade, propósito, esperança e empatia. Masten (2001), reforça que a resiliência é um fenómeno presente no desenvolvimento de qualquer sujeito, uma vez que se trata da adaptação positiva em respostas à situação adversa.

Alexander (2013), considera que o indivíduo tem a capacidade de encontrar meios que permitem resistir a desastres e manter a sua integridade, através da força humana que atua sob o *stress*, criticando o conceito presente, que é visto mais como uma metodologia do que propriamente como um modelo e que dessa forma acaba por explicar pouco. Inserida em áreas específicas, a resiliência precisa de se adaptar à sua realidade, o que pode interferir na forma como esta pode ser explicada e medida. De uma forma geral, a resiliência pode ser considerada como um fenómeno positivo que tem por base a procura do indivíduo pela adaptação e a superação positiva, podendo ser influenciada pelo *stress*. Spencer & Swanson (2015), consideraram que esta característica só faz sentido quando o sujeito se encontra perante situações de *stress* ou de adversidade. São várias as relações e associações documentadas sobre os efeitos positivos que a resiliência exerce sobre o indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à saúde mental onde Hiew e colaboradores (Vara, Fernandes, Queirós & Pimentel, 2016) através dos seus estudos, verificaram que a resiliência tem a capacidade de reduzir a intensidade do *stress* e produzir um decréscimo dos sinais emocionais negativos.

Segundo Castanheira (2013) a resiliência não deve ser considerada uma característica inata, visto que na verdade trata-se de uma competência social, que poderá e deverá ser aprendida, tanto que não se deve falar em sujeitos resilientes, mas sim encarar como uma capacidade, que em determinados momentos e de acordo com as circunstâncias permite lidar com a adversidade, devendo também ser entendido como um processo

dinâmico e evolutivo que depende da natureza do trauma, do contexto e etapa de vida. A noção de processo permite entender a adaptação. No modelo proposto por Luthar e Cushing (1999), a resiliência pode ser medida através da adversidade, da adaptação positiva e do processo de resiliência. Segundo os autores e no que diz respeito à adversidade, existem três formas de medir a resiliência: medir o risco por meio de fatores múltiplos, onde o indivíduo avalia os acontecimentos que estiveram presentes, devendo ser medido por escalas validadas; as situações de vida específicas, que diz respeito à natureza do risco através do que é percebido pela sociedade, indivíduos ou investigadores do que é a vida stressante; e a constelação de múltiplos riscos, onde se refletem as complexidades do mundo real. Na medição da adaptação positiva, é importante compreender as formas de medir este construto nomeadamente a adaptação segundo os fatores múltiplos, onde através da medição da adaptação com base na observação de metas e de acordo com a etapa de desenvolvimento do indivíduo; compreender a ausência de ajuste, utilizado em pesquisas de pessoas em risco de desenvolver psicopatologias; e a constelação da adaptação, baseada em diferentes condutas ou tipos de adaptação, através da utilização de escalas. O processo de medição da resiliência pode assentar em dois modelos (Luthar e Cushing, 1999; Masten, 2001), o modelo baseado em variáveis e o modelo baseado em indivíduos. Segundo Masten (2001), o modelo baseado em variáveis, baseia-se numa análise estatística das ligações entre as variáveis de risco/adversidade, resultados esperados e fatores protetores que possam compensar ou proteger os efeitos de risco. Já o modelo baseado nos indivíduos, consiste na comparação dos sujeitos de forma longitudinal, por exemplo entre sujeitos que são considerados resilientes ou não no seu percurso académico, permitindo captar as interações dos fatores e elaborar hipóteses face às diferenças que possam ser detetadas.

Do ponto de vista das estratégias, onde a resiliência ganha foco no que diz respeito às estratégias tradicionais é necessária uma teoria de proteção contra o risco, em que os potenciais riscos em questão são altamente improváveis, ainda que considerados potencialmente catastróficos por natureza (Palma-Oliveira & Trump, 2016). Existem implicações teóricas e empíricas que devem ser levadas em consideração, nomeadamente a dimensão tempo, que permite não só encurtar a fase de recuperação bem como indicar a resiliência e a compreensão de como o sistema lida com o *stress* e quais foram as dinâmicas dessas mudanças. Sendo um sistema dinâmico que muda com o tempo, as tensões do sistema podem ocorrer durante o desenvolvimento do sistema. Assim, pode-

se considerar que as estratégias individuais podem aumentar a resiliência do sistema individual perante determinadas tensões e ao mesmo tempo aumentar a fragilidade do sistema face aos confrontos. Desta forma, Palma-Oliveira e Trump (2016) consideram que entender que as estratégias promovem a resiliência, e que podem tornar o sistema frágil ou suscetível ao colapso, e onde devem ser tidas em consideração as regras básicas como o *feedback loop*, os efeitos de interação, a panarquia, entre outras. Em suma, deve-se então considerar que para o desenvolvimento da resiliência é necessária uma compreensão do sistema alvo e dos efeitos da interação que fazem com que exista influência de um subsistema para os outros e que cada subsistema é definido através de propriedades e teorias científicas (Idem, 2016), desta forma considera-se que para esta situação, o indivíduo assume-se como subsistema que está integrado no sistema de grupo do ensino militar, assumindo como sistema maior o ensino militar e escola.

Assim, pressupõem que para se entender a resiliência, deve-se compreender a conexão teórica e metodológica estabelecida entre a situação e a adaptação positiva ou ausência de desajuste pessoal (Infante, 2005). Compreendendo o conceito e processo de resiliência, o *coping* parece surgir como semelhante. Estando diretamente ligado à resiliência, o *coping* representa as estratégias utilizadas para lidar com o evento e a resiliência concentra a sua atenção no resultado das estratégias utilizadas (Taboada, Legal & Machado, 2006). Assim, o *coping* ocorre num momento e a resiliência decorre no tempo (Ribeiro & Morais, 2010). Contudo, as estratégias de *coping* participam na resiliência, podendo despoletar diversos comportamentos e estratégias de *coping*, no entanto nem todas as estratégias são bem-sucedidas e, portanto, nem sempre resulta em resiliência (Anaut, 2005, citado por Gadanho, 2014). Em estudos desenvolvidos por Fredrickson e Tugade (2003, citado por Gadanho, 2014), os indivíduos resilientes fazem frente aos episódios traumáticos usando emoções positivas como estratégias de *coping*. Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004), em estudos com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção, constataram que as estratégias de *coping* mais utilizadas por indivíduos resilientes são as de confronto direto ao problema e que os fatores de proteção atuam como facilitadores no processo individual de compreender e enfrentar o risco. Williams, Wade e Smith (1991; Lambert & Lambert, 1999, citado por Gadanho, 2014) reforçam que quanto mais resilientes, mais comportamentos de *coping* adaptativos.

Estando a resiliência presente nos mais diversos contextos, torna-se relevante compreender como atua a resiliência em contexto académico e militar. No que diz

respeito à presente investigação, a avaliação do processo utilizado pelos estudantes será realizada através de escalas validadas que permitiram identificar os fatores utilizados pelos estudantes n que diz respeito à sua adaptação ao ensino superior.

Resiliência académica

É conhecido que as mudanças presentes na transição do ensino secundário para o ensino superior, e as inúmeras fontes de *stress* a que estes são expostos, influenciam a adaptação e sucesso do estudante. Presente neste contexto, a resiliência, que permite uma adaptação positiva a estas, pode auxiliar os estudantes nas situações que lhe são apresentadas neste contexto. Vários autores (Gilligan, 2000; Luthar et al, 2000; Bryan, 2005, citados por Walker & Grey, 2006) defendem que a resiliência pode ser considerada significativa em contextos de aprendizagem dentro da educação escolar, onde, como conceito de aprendizagem das crianças e jovens, a resiliência está ligada à forma como os estudantes recuperam rapidamente de situações externas que são apresentadas como sendo incomuns (Walker & Grey, 2006). Numa situação em que os estudantes fazem sacrifícios económicos e emocionais cada vez maiores para ingressar e ter sucesso no ensino superior, é importante recolher e analisar a resiliência (Idem, 2006). Estudos desenvolvidos por Agasisti, Avvisati, Borgonovi e Longobardi (2018), demonstraram que os estudantes que são mais desfavorecidos têm tendência a ser menos resilientes, sendo que alunos com maior nível socioeconómico revelam ser mais resilientes. Contudo, como visto anteriormente, a resiliência pode ser desenvolvida, e a implementação de programas específicos nas universidades pode impulsionar este construto.

Assim, e com base em estudos realizados por Wang, Haertel e Walberg (1994, citado por Jowkar, Kojuri, Kohoulat & Hayat, 2014) onde sugerem que a resiliência académica é vista como a maior probabilidade de sucesso escolar, apesar das adversidades ambientais originadas por características, condições e experiências, ou seja, os estudantes resilientes sustentam maiores níveis de motivação e empenho apesar da presença de eventos stresssantes. Estudos desenvolvidos por Cazan (2014) com estudantes do primeiro ano universitário, demonstraram que estudantes com características resilientes conseguem mediar em relação ao *stress* académico e à adaptação. Já Bacchi e Licino (2016, citado por Vara, Fernandes, Queirós & Pimentel, 2016), encontraram em estudos

realizados por si, elevados níveis de resiliência associados a baixos níveis de *stress* psicológico.

Através do acréscimo das dificuldades que estão subjacentes ao ensino superior militar, a resiliência neste contexto pode ser relevante (Lima, Nogueira, Pessôa, Pinto & Souza, s.d).

Resiliência militar

Devido às particularidades da profissão militar, onde estes profissionais devem estar inteiramente disponíveis para cumprir as suas missões tanto em território nacional como internacional, devem estes profissionais estar sempre prontos para reagir (Vilhena, 2005). Sendo uma profissão que causa elevados níveis de *stress*, a estabilidade mental e a resiliência são requisitos não escritos para a sobrevivência neste meio (Simmons & Yoder, 2013). Sudom, Lee & Zamorski (2014), verificaram nos seus estudos a necessidade de estudar a resiliência neste contexto com o objetivo de compreender os fatores psicológicos inerentes que permitem favorecer a adaptação do militar às diversas situações bem como a identificação de formas que permitam desenvolver a sua resiliência psicológica. Em estudos desenvolvidos por Dolan e Adler (2006) salienta-se a robustez psicológica, que permite que o militar avalie as situações stressantes como não sendo ameaçadoras e sim como uma oportunidade de crescimento, fomentando a resiliência psicológica dos militares, demonstrando que os militares com esta característica, revelaram menores níveis de depressão em situações de destacamento (Sales, Saraiva, Faísca, 2017). Estudos desenvolvidos por Vilhena (2005), onde compararam os militares em Missão de Paz com os militares que não frequentaram uma Missão de Paz, demonstraram que os militares em Missão de Paz, que tinham estado envolvidos a níveis de *stress* elevados, apresentavam maiores níveis de bem-estar geral, resultados que se aproximam dos resultados obtidos por Sudom, Lee e Zamorski (2014), onde militares destacados apresentaram maior níveis de resiliência. Estes resultados, segundo Rutter (2012, citado por Sales, Saraiva, Faísca, 2017), parecem refletir o *steeling effect*, em que a exposição ao *stress* e adversidade, fortalece o indivíduo, aumentando a sua resistência em situações futuras.

Devido ao rigor a que esta profissão obriga, o conhecimento técnico torna-se insuficiente e dessa forma esse treino deve ser feito logo no início, em que aquele que ingressa no primeiro ano universitário militar, como cadete aluno, deve estar preparado para todas as componentes ministradas na instituição, seja a nível académico, físico e militar, afim de ser capaz de assumir prontamente as suas funções, após conclusão da formação (Lima, Nogueira, Pessôa, Pinto & Souza, s.d).

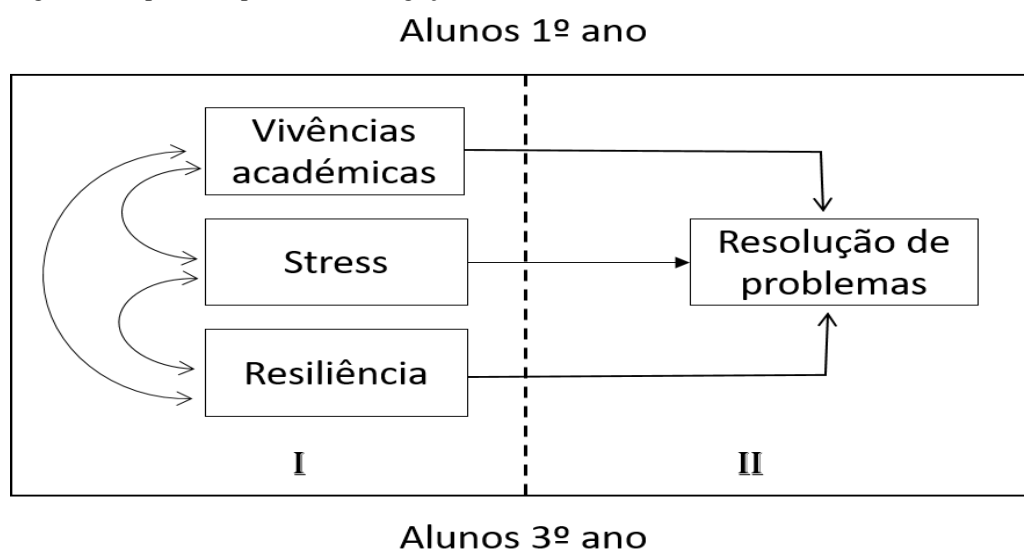
Desenho de Investigação

A existência de uma questão inicial tem como objetivo proporcionar um fio condutor de uma investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992), circunscrevendo o estudo para a canalização da conceptualização teórica e a construção de objetivos gerais e específicos (Almeida & Freire, 2008). Pretende-se, assim, averiguar a influência da vivência académica, *stress* e resiliência na resolução de problemas dos alunos que frequentam um estabelecimento de ensino superior militar, pressupondo-se que: os alunos assumem diferentes tipos de relação face ao *stress* e são diferentemente resilientes; o processo de adaptação de alta exigência implica um processo de confronto que é diferenciado; e que os cadetes do 3º ano, uma vez confrontados com mais problemas de *coping* assumam maior facilidade na resolução de problemas. Para tal realizámos no nosso enquadramento teórico uma descrição do que considerámos ser o conceito de *stress* e da resiliência como uma estratégia de *coping* para fazer face ao mesmo. Pelo facto da grande maioria das investigações empíricas sobre este tema serem de carácter quantitativo, a opção quantitativa afigura-se como sendo a mais conveniente e capaz de proporcionar compreensão da resiliência em contexto militar. Esperamos testar um panorama amplo de diferentes modelos, quadros teóricos e práticas que promovem a resiliência, complementando a investigação que se realiza neste campo. Neste sentido, consideramos que a nossa abordagem permite testar este construto, que podem ser quantitativamente ricos, uma vez que, conseguimos obter uma amostra significativa.

Assim, as opções metodológicas tomadas tiveram como intenção subjacente a contribuição para a evolução da investigação sobre o *stress* e resiliência, contribuindo para o crescimento e expansão deste conceito, e consequentemente intervindo e melhorando o funcionamento do contexto académico especificamente militar.

Com o objetivo de compreender como são influenciados os estudantes da Academia Militar, pelo *stress* e quais os mecanismos de recuperação que utilizam para enfrentá-lo, visto que através da sua formação enquanto futuros oficiais estão expostos às particularidades da profissão militar, foi proposto um estudo com base na resolução de problemas, através da aplicação de quatro questionários e de um inventário de resolução de problemas. Para isto, foram selecionados os cadetes do primeiro ano, que estavam inseridos na instituição recentemente e, os cadetes do terceiro ano, que já estavam familiarizados com a Academia Militar, uma vez que os estudos salientam uma redução do *stress* e maior uso de estratégias a nível longitudinal. Refletindo a disposição conceptual de um corpo de conhecimentos, o mapa conceptual é um diagrama hierárquico de conceitos e das suas relações (Moreira, 2005). O mapa conceptual deste estudo (Figura 2) pretende explicar a relação entre as variáveis, vivências académicas, o *stress*, a resiliência e a resolução de problemas. O ano de ensino frequentado pelos alunos corresponde à variável que delimita o presente estudo, uma vez que temos como pressuposto que os resultados poderão ser diferentes.

Figura 2 Mapa conceptual da investigação



Os cadetes do primeiro e terceiro ano devem, num primeiro momento responder a três questionários que remetem para a perceção destes face às vivências académicas, resiliência e *stress* (Figura 1 – I). No decorrer do período de exames, os candidatos que sejam submetidos a exame da amostra anteriormente seleccionada, serão submetidos, imediatamente após a resolução da prova, ao inventário de resolução de problemas

(Figura 1 – II). Este segundo momento permite compreender como estes cadetes conseguem recuperar da situação de exame para resolverem problemas, particularidade que pode surgir em contexto real do que é a profissão militar.

Considera-se importante referir que a participação do estudo é de cariz voluntário e que os participantes tiveram total liberdade para desistir da sua participação a qualquer dos momentos. Mais se indica que aos participantes foi distribuído um consentimento informado (Anexo A) com toda a informação relativa à investigação.

No que diz respeito às informações particulares fornecidas por estes foram respeitados os princípios éticos, desta forma não foi solicitada qualquer informação que permita identificar o sujeito, contudo pede-se ao participante que indique um código de três dígitos à sua escolha, a utilizar nos dois momentos, que permita identificar a amostra da segunda fase. Todos os participantes serão tratados como grupo e os resultados irão refletir o grupo e não o indivíduo.

Pressupõem-se assim:

- (1) Analisar diferenças quanto ao nível de vivências académicas, *stress* e resiliência e a resolução de problemas, considerando o ano frequentado.
- (2) Analisar a relação entre as vivências académicas, *stress* e resiliência e a resolução de problemas, considerando o ano frequentado.

Desta forma foram consideradas as seguintes hipóteses de investigação:

- (1) Amostra global apresenta níveis de resiliência elevados.
- (2) Considera-se que as vivências académicas auxiliem no processo de resiliência.
- (3) É expectável que o *stress* influencie a resiliência.
- (4) Pressupõem-se que os cadetes apresentem diferenças entre si.
- (5) Prevê-se que indivíduos com menor/menor resiliência apresentem diferenças com as outras escalas.
- (6) Presume-se que os cadetes com maior *stress* usem mais estratégias de *coping*.

II. Método

Procedimentos

Com o objetivo de estudar estudantes do ensino superior militar, o presente estudo teve como foco os estudantes da Academia Militar portuguesa. A Academia Militar é uma instituição de ensino superior militar destinada à formação de oficiais dos quadros permanentes da Guarda Nacional Republicana (GNR) e do Exército. Esta instituição procura preparar os cadetes-alunos com competência de comando, direção e chefia, no âmbito das ciências militares, ministrando 14 cursos, dos quais quatro são frequentados pelos cadetes nas universidades de Lisboa e os restantes no aquartelamento da Amadora. Por conveniência de aplicação da amostra, considerou-se os cursos que são lecionados neste aquartelamento, nomeadamente os cursos de ciências militares (infantaria, artilharia, cavalaria e segurança), administração militar, administração da GNR, engenharia militar, engenharia eletrotécnica militar (transmissões e material) e engenharia mecânica¹. Além da vertente académica, os cadetes seguem características militares presentes na instituição, como o regime de internato, as regras e normas da Academia Militar, os horários e o uso de fardamento. Sendo uma instituição militar foi necessária uma autorização de implementação do estudo, a qual foi solicitada presencialmente ao chefe da Secção de Apoio Psicopedagógico da Academia Militar.

A recolha teve lugar entre abril e julho de 2018 e contou com a participação dos cadetes do 1º ano e do 3º ano. Esta aplicação foi composta por dois momentos distintos. No primeiro momento todos os cadetes do 1º e 3º ano responderam aos questionários, no segundo, apenas os cadetes que foram submetidos a exame responderam ao Inventário de Resolução de Problemas, aplicado logo após o término da avaliação. Todos os princípios éticos foram respeitados.

Os dados foram analisados estatisticamente através do software *Statistical Package for the Social Sciences* 25.

¹ <http://academiamilitar.pt/ensino/mestrados-integrados.html> - consultado a 26 de setembro de 2018 às 14h27.

Instrumentos

Os instrumentos selecionados para a realização da presente investigação foram o Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (Almeida, Soares & Ferreira, 2001); o Inventário de Burnout de Maslach para Estudantes Portugueses, traduzido e adaptado por Maroco & Tecedero (2009); a Escala de Resiliência de Wagnil & Young adaptada e validada por Felgueiras, Festas, Vieira (2010) e o Inventário de Resolução de Problemas desenvolvido por Vaz-Serra (1988).

Questionário de Vivência Académicas – Versão Reduzida

O Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-R) é um instrumento da autoria de Almeida, Ferreira & Soares (1999) e foi elaborado especificamente para estudantes universitários portugueses a fim de se entender e operacionalizar os processos que os estudantes universitários experienciam no momento da sua entrada no Ensino Superior (Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007). Este questionário é composto por 60 itens respondidos através de uma escala de Likert de 5 níveis de resposta onde 1 representa “Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo” a 5 “Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo”, abrangendo 5 dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Sendo uma escala que pressupõem a medição das subescalas é importante compreender o que mede cada uma. Assim, admite-se que a subescala “pessoal” remete para os aspetos como equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, otimismo, tomada de decisão e autoconfiança; “interpessoal” refere-se às competências de relacionamento em situações de maior intimidade como as relações de amizade e procura de suporte; “carreira” referencia os sentimentos com o curso e perspetivas de carreira; “estudo” remete para os hábitos de estudos e gestão do tempo incluindo as rotinas de estudo, planeamento, utilização de recursos de aprendizagem e preparação para as avaliações; “institucional” inclui os sentimentos relacionados com a instituição (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Inventário de Burnout de Maslach

Maslach Burnout Inventory – Student Survey surgiu da adaptação realizada por Schaufeli, Martinez, et al., 2002 a partir do *Maslach Burnout Inventory – General Survey* que foi traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Maroco & Tecedor (2009), o Inventário de Burnout de Maslach (IBM) com o objetivo de avaliar a síndrome de Burnout em estudantes portugueses. Este inventário é composto por três dimensões que possibilitam a avaliação da exaustão emocional, da descrença e da eficácia profissional. Este é composto por 15 itens, em que os estudantes devem responder através de uma escala de Likert de 7 níveis de resposta, onde 1 representa “Nunca” a 7 “Sempre”. Esta escala pressupõe a medição das subescalas. Desta forma, compreende-se por exaustão emocional o sentimento de falta ou carência de energia e um sentimento de esgotamento emocional, a “descrença” que refere os sentimentos de distanciamento em relação ao estudo e a eficácia profissional que caracteriza o sentimento de não estar a ser competente na sua situação enquanto estudante (Carlotto & Câmara, 2004).

Escala de Resiliência de Wagnil & Young

A Escala de Resiliência de Wagnil & Young (ERWY) (1993) para estudantes do ensino superior surgiu derivada de um estudo qualitativo realizado pelos autores (Oliveira & Machado, 2011). Desse estudo foram identificadas as 5 componentes que constituem a resiliência: competência pessoal, autodisciplina, autonomia, resolução de problemas e otimismo. Com itens escalados em sete pontos de 1, representando a dimensão “discordo totalmente”, a 7, representando a dimensão “concordo totalmente”. Esta escala avalia a resiliência de forma global, podendo variar entre 25 a 175 pontos, em que resultados mais elevados indicam maiores níveis de resiliência. Segundo os autores, um resultado abaixo de 121 é considerado como “reduzida resiliência”, resultados entre 121 e 145 “resiliência moderada” e resultados acima de 145 “resiliência elevada”, permitindo assim a avaliação do construto de forma global (Idem, 2011).

Inventário de Resolução de Problemas

O Inventário de Resolução de Problemas (IRP) desenvolvido por Vaz-Serra (1988) surgiu através de um estudo realizado pelo mesmo, com o objetivo de criar três tipos de situações que representassem “ameaça”, “dano” e “desafio”. Estas situações têm o propósito de conhecer as probabilidades de “confronto”, “controle perceptivo do significado”, “controle perceptivo das consequências”, “pedido de auxílio a familiares e amigos” e “características da personalidade”. O questionário era inicialmente composto por 85 questões, sendo posteriormente reduzido para 40 questões, que se encontram divididas por 5 problemas/situações, que podem acontecer a qualquer pessoa no seu quotidiano e induzir stress. Estas estão repartidas por 9 fatores. O fator 1 representa o “pedido de ajuda”, o fator 2 representa o “confronto e resolução ativa dos problemas”, o fator 3, o “abandono passivo perante a situação”, o fator 4, o “controle interno/externo dos problemas”, o fator 5, as “estratégias de controle das emoções”, o fator 6, a “atitude ativa de não-interferência da vida quotidiana pelas ocorrências”, o fator 7, a “agressividade internalizada/externalizada”, o fator 8, a “autorresponsabilização e medo das consequências”, e, por fim, o fator 9, o “confronto com o problema e planificação da estratégia”, sendo que esta escala avalia o seu conjunto global remetendo para . Este inventário é respondido através do uso de uma escala de Likert composta por 5 níveis, onde 1 “Não concordo” a 5 “Concordo plenamente”. Este inventário através dos seus fatores permitem a obtenção de um valor global que indica as estratégias de *coping* usadas com maior regularidade para lidar com os problemas, sendo que, à medida que alcança maior pontuação, melhoram as estratégias de *coping* (Vaz-Serra, 1988).

Características da amostra

Para melhor caracterizar a amostra, optou-se por realizar uma análise descritiva. A amostra da investigação do primeiro momento do estudo foi constituída por 134 cadetes, com idades compreendidas entre os 18 e 26 anos ($M= 20.43$), dos quais 10 são do sexo feminino (7.5%) e 124 ao sexo masculino (92.5%). Estes, estão distribuídos por diversos cursos lecionados na instituição onde, 64 participantes (47.8%) pertencem ao curso de Exército Armas, 34 (25.4%) a GNR Armas, 12 (9%) a Administração Militar, 9 (6.7%) a Administração GNR, 11 (8.2%) a Engenharia e 4 (3%) a Transmissões, Serviço de Material e Eletrotécnica. Os participantes encontram-se distribuídos por dois anos curriculares onde 74 (55.2%) pertencem ao 1º ano e 60 (44.8%) ao 3º ano. No segundo momento apenas foram considerados os candidatos submetidos a exame, sendo representada por 17 cadetes do 1º ano (50%) e 17 cadetes do 3º ano (Quadro 1).

Quadro 1 Estatística descritiva da amostra

		N	Percentagem (%)
1º momento			
Sexo			
	Feminino	10	7.5%
	Masculino	124	92.5%
Curso			
	Exército Armas	64	47.8%
	GNR Armas	34	25.4%
	Administração Militar	12	9%
	Administração GNR	9	6.7%
	Engenharia	11	8.2%
	Transmissões, Serviço de Material e Eletrotécnica	4	3%
Ano curricular			
	1º ano	74	55.2%
	3º ano	60	44.8%
2º momento			
Ano curricular	1º ano	17	50%
	3º ano	17	50%

III. Resultados

Com o objetivo de responder às questões da investigação, utilizou-se o SPSS para a realização da análise estatística. Foi necessário codificar os itens nas respectivas variáveis bem como a inversão os itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 18, 21, 26, 28, 30, 31, 35, 39, 45, 46, 51, 52, 55, 59 referentes ao QVA-R e os itens 3, 8, 15, 17, 26, 31, 32, 33, 34, 36, 40 referentes ao Inventário de Resolução de Problemas.

Inicia-se desta forma a apresentação dos resultados pela determinação da consistência interna das escalas. A fidelidade dos resultados foi determinada através do estudo da consistência interna dos itens que as constituem. A consistência interna corresponde à variabilidade das respostas dadas pelos participantes e o *Alpha de Cronbach* representa uma das medidas mais usadas para verificar esta consistência (Pestana & Gageiro, 2003) (Quadro 2).

Quadro 2 Consistência interna das escalas

Escalas	Subescalas	α
QVA-R	Total	.815
	Pessoal	.883
	Interpessoal	.710
	Carreira	.787
	Estudo	.754
	Institucional	.408*
IBM	Total	.777
	Exaustão emocional	.827
	Descrença	.878
	Eficácia profissional	.776
ERWY	Total	.899
IRP	Total	.544*

* $\alpha < .600$

Como se verifica através do Quadro 2 as escalas revelam níveis de consistência interna aceitáveis, à exceção da subescala “institucional”, para a amostra em estudo ($n = 134$), adequado a sua aplicação e análise. Uma vez que a escala “institucional” não apresenta níveis de consistência interna superiores a $\alpha < .600$ a escala é considerada inaceitável, pelo que considerou pertinente a sua exclusão da análise dos resultados. Uma vez que a amostra de resposta ao IRP é inferior ($n = 34$) os resultados da consistência

interna revelam-se baixos, contudo e, segundo Davis (1964, citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006), considera-se um valor acima de $\alpha < .500$ para previsão de grupos de 25 a 50 indivíduos, permitindo a sua análise.

1º momento

No primeiro momento considerou-se a amostra completa ($n = 134$) para identificar possíveis diferenças entre os cadetes da Academia Militar no que diz respeito às vivências académicas, *stress* e resiliência. Considerou-se três formas de avaliar essas diferenças. Avaliou-se as médias globais dos estudantes para as dimensões, as correlações entre escalas para os anos curriculares e por fim as diferenças significativas entre os cadetes do 1º e 3º ano.

H1 - Amostra global apresenta níveis de resiliência elevados.

Quadro 3 Médias globais da amostra

Escalas	Subescalas	M	DP	Min/Máx das escalas
QVA-R				
	Pessoal	46.612	8.752	13/65
	Interpessoal	52.313	7.064	13/65
	Carreira	52.970	7.275	13/65
	Estudo	47.052	6.758	13/65
IBM				
	Exaustão emocional	16.709	4.645	5/35
	Descrença	16.224	4.645	4/25
	Eficácia profissional	16.463	4.530	6/42
ERWY		137.712	10.130	25/175

Através da observação do Quadro 3 é possível verificar que a nível global a amostra apresenta médias elevadas para as dimensões do QVA-R, para a “descrença” e resiliência moderada. A dimensão relativa à “eficácia profissional” apresenta uma média baixa.

H2 - Considera-se que as vivências académicas auxiliem no processo de resiliência

H3 - É expectável que o *stress* influencie a resiliência

Com o objetivo de aferir como as vivências académicas e o *stress* podem influenciar a resiliência, recorreu-se à aplicação da correlação de *Pearson* para o 1º e 3º ano (Quadro 4).

Quadro 4 Correlação entre as escalas QVA-R, IBM e ERWY para as amostras

Ano	Escala	Subescala	IBM			ERWY		
			Exaustão emocional	Descrença	Eficácia profissional	Resiliência		
1º ano	QVA-R	Pessoal	.310**	.320**	-.272*	.324**		
		Interpessoal	-.004	.195	-.337	.454		
		Carreira	-.083	.270*	-.383	.542**		
		Estudo	.041	.367	-.564	.541**		
	IBM	Exaustão emocional	-	.486	.097	-.158		
		Descrença	-	-	-.162	.108		
		Eficácia profissional	-	-	-	-.433**		
		3º ano	QVA-R	Pessoal	.165	.390	-.245	.263*
				Interpessoal	.202	.161	-.046	.461
				Carreira	.156	.396	-.287*	.468**
Estudo	.298*			.507**	-.342**	.415**		
IBM	Exaustão emocional		-	.378**	.121	.139		
	Descrença		-	-	-.448	.175		
	Eficácia profissional		-	-	-	-.079		

*significativo a $p < .05$

**significativo a $p < .01$

A análise do coeficiente de correlação (Quadro 4) demonstrou, para os cadetes do 1º ano, uma correlação positiva e altamente significativa entre a escala QVA-R Pessoal e a escala IBM Exaustão emocional ($r = .310$, $p < .01$), ou seja, à medida que aumenta o seu bem estar físico e psicológico também tende a aumentar os sentimentos de falta de energia, e entre QVA-R Pessoal e IBM Descrença ($r = .320$, $p < .01$), remetendo para

sentimentos de distanciamento em relação ao curso, e entre a escala QVA-R e a ERWY Total ($r = .324, p < .01$), onde aumentado o seu bem estar, a resiliência também aumenta, verificando-se ainda uma correlação negativa significativa com a escala IBM Eficácia profissional ($r = -.272, p < .05$), ou seja, resultados mais elevados na primeira escala correspondem a resultados mais baixos nesta. Verificou-se também uma correlação positiva significativa entre QVA-R Carreira e a IBM Descrença ($r = .270, p < .05$), que nos indica que à medida que aumenta as suas perspectivas de carreira aumentam os sentimentos de distanciamento em relação ao estudo, e positiva altamente significativa com a ERWY Total ($r = .541, p < .01$), remetendo para o aumento de resiliência. Constatou-se uma correlação positiva com elevada significância entre a escala QVA-R Estudo e a ERWY Total ($r = .541, p < .05$), onde há medida que o cadete melhora os seus hábitos de estudo a resiliência aumenta. No que diz respeito à relação entre o *stress* e a resiliência, verificou-se uma correlação negativa com elevada significância entre o IBM Eficácia profissional e a ERWY ($r = -.433, p < .01$), em que quanto menor for o sentimento de “não competente”, mais resiliente o indivíduo demonstra ser.

Para as relações entre as variáveis da amostra do 3º ano, verificou-se uma correlação positiva significativa entre a QVA-R Pessoal e a resiliência ($r = .263, p < .05$), onde quanto melhor sentimento de bem-estar mais resiliente, uma correlação negativa significativa entre QVA-R Carreira e IBM Eficácia profissional ($r = -.287, p < .05$), ou seja, sentimentos em relação ao cursos aumentam enquanto que o sentimento de “não competente” diminui e, uma correlação positiva com elevada significância com o ERWY Total ($r = .468, p < .01$), em que mais sentimentos em relação ao curso, mais resiliente. No que diz respeito à dimensão do estudo verifica-se uma correlação positiva com a exaustão emocional ($r = .298, p < .05$), esta dimensão aborda as questões de planeamento, gestão de tempo, portanto aumentada esta escala, aumenta; duas correlações positivas com elevada significância com IBM Descrença ($r = .507, p < .01$), ou seja, há medida de que a dimensão “estudo aumenta”, os sentimentos de distanciamento em relação ao curso também vão aumentar assim como a resiliência (ERWY, $r = .415, p < .01$) e uma correlação negativa com elevada significância entre esta escala e a eficácia profissional ($r = -.342, p < .01$). Verificou-se ainda uma correlação positiva com elevada significância entre a escala IBM Exaustão emocional e a descrença ($r = .378, p < .01$).

H4 - Pressupõem-se que os cadetes apresentem diferenças entre si.

Com o propósito de se verificar possíveis diferenças entre anos no que diz respeito às vivências acadêmicas, *stress* e resiliência, utilizou-se um *test t* de amostras independentes (Quadro 5).

Quadro 5 Diferenças no QVA-R

	1º ano		3º ano		1º ano versus 3º ano	
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	Sig.
Pessoal	44.946	7.545	48.668	9.719	-2.430	.022*
Interpessoal	51.500	7.042	53.317	7.019	-1.487	.931
Carreira	52.987	7.204	52.950	7.423	.029	.774
Estudo	46.500	7.104	47.733	6.297	-1.051	.154

*significativo a $p < .05$

Através da análise da Quadro 5 que representa o QVA-R é possível verificar que para as dimensões estudadas verificam diferenças significativas na dimensão pessoal, em que o 3º ano assume uma média superior ($M = 48.668$, $t = -2.430$, $p = .022$) ao 1º ano, ou seja, no que diz respeito ao bem-estar físico e psicológico, os cadetes do 3º ano assumem médias superiores. Verifica-se ainda que os cadetes do 1º ano assumem uma média superior aos cadetes do 3º ano nas dimensões “carreira” e “institucional”.

Quadro 6 Diferenças no IBM

	1º ano		3º ano		1º ano versus 3º ano	
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	Sig.
Exaustão Emocional	17.284	4.923	16.000	5.145	1.471	.569
Descrença	17.014	4.489	15.250	4.685	2.217	.235
Eficácia Profissional	17.230	4.836	15.517	3.959	2.255	.031*

*significativo a $p < .05$

O Quadro 6 que representa o IBM e através dos resultados obtidos verifica-se que para as dimensões estudadas que diferenças significativas em relação ao ano curricular nomeadamente na dimensão da eficácia profissional onde a média relativa aos cadetes do

3º ano é significativamente inferior ($M = 15.517$, $t = 2.255$, $p = .031$) à dos cadetes do 1º ano, ou seja, verifica-se que entre as duas amostras os cadetes do 3º ano apresentam uma média inferior no que diz respeito aos sentimentos de não competência na sua situação de estudante. Verifica-se ainda que os cadetes do 1º ano assumem uma média superior aos cadetes do 3º ano nas restantes dimensões.

Quadro 7 Diferenças na ERWY

	1º ano		3º ano		1º ano versus 3º ano	
	M	DP	M	DP	<i>t</i>	Sig.
Resiliência Total	137.351	9.080	138.156	1.937	-.318	.421

*significativo a $p < .05$

Após análise à ERWY, representado no Quadro 7, verifica-se que para as dimensões estudadas não se verificam diferenças significativas. Verifica-se também que os cadetes do 3º ano assumem uma média superior nas dimensões.

H5 - Prevê-se que indivíduos com menor/menor resiliência apresentem diferenças com as outras escalas.

Prevendo que baixos e altos resultados de resiliência assumem diferenças face às outras escalas, selecionou-se para as duas amostras, os valores mais baixos ($n=15$) na escala de resiliência e os valores mais altos ($n=15$), para os dois anos curriculares (Quadro 8).

Quadro 8 Correlação entre baixa/alta resiliência com as escalas

		QVA-R				IBM		
		Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Exaustão Emocional	Descrença	Eficácia Profissional
1º ano	Baixa resiliência	.411	.303	.085	.249	.041	.246	-.183
	Alta resiliência	-.031	.103	.167	.305	-.543*	-.343	-.203
3º ano	Baixa resiliência	-.051	.659**	.620*	.445	.420	.250	.273
	Alta resiliência	.351	.232	.275	.438	-.259	.069	-.332

*significativo a $p < .05$

**significativo a $p < .01$

A análise do coeficiente de correlação (Quadro 8) demonstrou, que os cadetes do 1º ano com alta resiliência apresentam uma correlação negativa significativa com a exaustão emocional ($r = -.543, p < .05$), ou seja, quanto mais resilientes menos sentimentos de “não competência”. Já os cadetes do 3º ano com menores valores a nível de resiliência apresentam correlações positivas altamente significativas com a dimensão pessoal ($r = .659, p < .01$) e carreira ($r = .620, p < .01$), que sugere que quanto menos resilientes são mais procura por relações de amizade e mais perspectivas e sentimentos com o curso.

2º momento

Na segunda fase do estudo foram apenas considerados os cadetes submetidos a exame ($n = 34$) onde após uma avaliação escolar responderam ao inventário de resolução de problemas. Para verificar a existência de relação entre as variáveis e este inventário utilizou-se as respostas do primeiro momento do estudo com a resolução de problemas. Para se obter esta análise utilizou-se o teste de correlação de *Pearson* (Quadro 9). Uma vez que a amostra do segundo momento do estudo é de cariz reduzido, resultados significativos podem indicar que a amostra não é representativa da população.

H6 - Presume-se que os cadetes com maior *stress* usem mais estratégias de *coping*

Quadro 9 Correlações entre escalas com o IRP

			IRP
1º ano	QVA-R	Pessoal	-.425
		Interpessoal	-.441
		Carreira	-.327
		Estudo	-.213
	IBM	Exaustão emocional	-.165
		Descrença	-.455
		Eficácia profissional	-.299
	ERWY	Resiliência	-.371
3º ano	QVA-R	Pessoal	-.329
		Interpessoal	-.279
		Carreira	-.075
		Estudo	-.027
	IBM	Exaustão emocional	-.384
		Descrença	.036
		Eficácia profissional	-.423
	ERWY	Resiliência	-.138

A análise efetuada demonstrou a inexistência de correlação entre as variáveis e o IRP para ambas as amostras.

IV. Discussão

Através da aplicação dos questionários e percepção dos resultados obtidos, a interpretação será feita à luz do enquadramento teórico, revisto na parte inicial.

Primeiramente, através de uma análise de consistência interna verificou-se a necessidade de excluir a dimensão “institucional” uma vez que esta apresentava valores de consistência internos inferiores a $\alpha < .600$ ($\alpha = .408$) (Murphy & Davidsholder, 1988, citado por Maroco & Garcia-Marques, 2006), considerando apenas para análise as dimensões pessoal, interpessoal, carreira e estudo do questionário de vivência académicas versão reduzida, exaustão emocional, descrença e eficácia profissional do inventário de *Burnout*, os valores totais da escala de resiliência e do inventário de resolução de problemas. Desta forma todos os resultados e observações irão derivar destes.

A nossa primeira hipótese (*“amostra global apresenta níveis de resiliência elevados”*), foi infirmada, uma vez que os cadetes a nível geral apresentam valores para a resiliência de aproximadamente 138 pontos, sendo que este valor é considerado pelos autores como um valor de referência para resiliência moderada (Oliveira & Machado, 2011), contudo este valor é um bom indicador de resiliência.

Relativamente à segunda hipótese de trabalho (*“considera-se que as vivências académicas auxiliem no processo de resiliência”*) verificámos a sua corroboração. Os resultados encontrados através da análise da correlação entre as vivências académicas parecem refletir que as vivências académicas se relacionam positivamente com a resiliência, tanto no 1º ano como no 3º ano, nomeadamente a nível pessoal, carreira e estudo. Esta ideia remete para o desenvolvimento da resiliência no contexto desta instituição, onde para que a ativação da resiliência seja viável, devem ser proporcionadas condições adequadas ao contexto envolvente (Sousa, 2009). Assim, e uma vez, que os estudos desenvolvidos por Wang, Haertel e Walberg (1994, citado por Jowkar, Kojuri, Kohoulat & Hayat, 2014) sugerem que estudantes resilientes sustentam mais motivação e empenho, os resultados obtidos parecem ir de encontro aos resultados dos autores. Num jovem adulto resiliente, quanto maior for a procura e aumento gradual do bem-estar e das suas competências, maiores serão, potencialmente os níveis de resiliência. No que diz respeito ao primeiro ano, a resiliência permite auxiliar os estudantes na adaptação ao ensino superior e o desenvolvimento destas características reforça os resultados obtidos

por Cazan (2014), no sentido de que as características resilientes permitem mediar a adaptação nos estudantes do 1º ano.

De acordo com os resultados obtidos para testar a terceira hipótese (*“é expectável que o stress influencie a resiliência”*), permite a sua corroboração, apenas para a amostra do 1º ano uma vez que não se verifica relação entre o *stress* e a resiliência para a amostra do 3º ano. Os resultados sugerem uma correlação negativa entre a eficácia profissional e a resiliência indicando que se o sentimento de incompetência enquanto estudante aumenta, a resiliência diminui. Uma vez que os cadetes do primeiro ano são recém-chegados à instituição e trazem consigo uma série de expectativas positivas face às experiências universitárias (Berdie, 1966, citado por Soares & Almeida, 2001), este resultado pode sugerir que essas mesmas expectativas não estão a ser correspondidas, reforçando os resultados obtidos por Baker e colaboradores (1985; Ferreira, 2003, citados por Ramos, Cabral & Carvalho, 2008), contudo era expectável que maior dificuldade refletisse em maior resiliência, uma vez que esta característica permite auxiliar em situações deste calibre, o que não se verificou.

Uma reflexão sobre a quarta hipótese (*pressupõem-se que os cadetes apresentem diferenças entre si*), sobre as diferenças entre os cadetes alunos do 1º e 3º ano da Academia Militar para as dimensões relativas ao questionário das vivências académicas, do inventário de Burnout de Maslach e da escala de resiliência de Wagnil & Young, onde se verifica existem diferenças entre os cadetes, permite a sua corroboração. Considerando a amostra total e avaliando ao pormenor as dimensões presentes no questionário das vivências académicas verificam-se diferenças significativas para a dimensão “pessoal”. Segundo Almeida e colaboradores (2002), este fator avalia o bem-estar físico e psicológico, em que os resultados apontam que neste campo os cadetes do 3º ano apresentam médias superiores aos cadetes do 1º ano. Os cadetes do 3º ano estão inseridos na instituição há 3 anos que significa que estão expostos a este ensino há mais tempo que os outros e desta forma, reúnem um conjunto de características que permitem uma adaptação positiva ao contexto académico que sobressai. Estes resultados remetem para resultados obtidos por Sodom e colaboradores (2014) que consideram que apesar da profissão militar ser uma profissão stressante, existem uma série de fatores psicológicos que permitem favorecer a sua adaptação. Resultados obtidos por Porta-Nova (2009), apontou que quanto maior a idade, maior a probabilidade de alcançar médias superiores para esta dimensão, remetendo para uma maior maturidade. No que diz respeito ao IBM verifica-se uma

diferença significativa face à “eficácia profissional” em que assume uma média superior nos cadetes do 1º ano, reforça os resultados obtidos na terceira hipótese. Assim, assume-se que os cadetes do 1º ano evidenciam um nível de *stress* um pouco mais elevado que os do 3º ano, tendo em conta as investigações nesta área, não é surpreendente que o jovem-adulto, principalmente no primeiro ano, se sinta mais stressado (Cooke, Bewick, Bahrkham, Brandley & Audin, 2006), estes resultados parecem encontrar-se com resultados obtidos por Bojuwe (2002), Misra e McKean (2000), Pereira e colaboradores (2009) e Sher, Wood e Gotham (1996). Este resultado pode ainda refletir maior adaptação por parte dos cadetes do 3º ano.

A quinta hipótese (“*prevê-se que indivíduos com menor/menor resiliência apresentem diferenças com as outras escalas*”), através dos resultados obtidos, permite a sua corroboração. É possível identificar através da sua análise que no caso do 1º ano, uma correlação negativa onde um aumento da resiliência reflete uma diminuição da exaustão emocional, em estudantes com altos níveis de resiliência, mediar a sua relação face ao *stress* em contexto académico (Cazan, 2014). Considerando o 3º ano, também se verificaram algumas diferenças, nomeadamente em cadetes com baixos níveis de resiliência, em que se verifica uma relação positiva com as relações de ajuda e satisfação com a carreira.

A sexta e última hipótese (*presume-se que os cadetes com maior stress usem mais estratégias de coping*) foi infirmada uma vez que não se verificaram relações entre o *stress* e as estratégias de *coping*, desta forma considera-se que esta amostra, perante uma situação stressante não evidencia estratégias de *coping* centradas na resolução de problemas, contrariando estudos desenvolvidos por Martins (2005), em que os cadetes do 1º ano da AM utilizam estas mesmas estratégias. Contudo é necessário considerar que as estratégias de *coping* não afetam isoladamente a adaptação e que podem mediar interações com outras medidas de ajustamento como o contexto (Wang & Gan, 2011).

Limitações

Apesar dos resultados favoráveis ao propósito da investigação, existem limitações a certos níveis que merecem evidência. De um modo geral, podemos apontar o número

reduzido de participantes. Refere-se como limitação o não controlo de outras possíveis variáveis que possam ter influência na investigação. Considera-se ainda como limitação da presente investigação a comparação entre género uma vez que existem poucos elementos do sexo feminino na instituição.

V. Conclusão

Foi o objetivo principal deste estudo exploratório estudar as relações entre as variáveis perante dois anos curriculares distintos. Os resultados da presente investigação podem auxiliar no que diz respeito a uma nova visão à investigação sobre estudantes universitários de um ensino específico como o ensino superior militar português uma vez que os estudos neste campo são escassos. Os frutos demonstraram alguma relevância metodológica no que diz respeito ao contexto académico e a influência que o *stress* e resiliência podem ter na sua adaptação.

No que se respeita a estudos futuros, ficam por explorar outras diferenças como as diferenças entre cursos e género, propondo-se. Considera-se ainda pertinente realizar estudos longitudinais, com o objetivo de verificar a evolução no decorrer dos 5 anos de formação académica/militar. Assim sendo, considera-se importante incentivar as investigações na área.

VI. Referências Bibliográficas

- Afonso, J. M. P., & Gomes, A. R. (2009). *Stress* ocupacional em profissionais de segurança pública: um estudo com militares da Guarda Nacional Republicana. *Psicología Reflexão e Crítica*, 22(2), 294-303.0
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*, 167, OECD Publishing. doi: doi.org/10.1787/e22490ac-en
- Alexander, D. E. (2013). Resilience and disaster risk reduction: an etymological journey. *Natural hazards and earth system sciences*, 13(11), 2707-2716.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Anjos, R. (2012). Caraterização do processo de formação da capacidade de decisão em situações de *stress* dos cadetes da Academia Militar (Master's thesis, Academia Militar). Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6881/1/Carateriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Processo%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20da%20Capacidade%20de%20Decis%C3%A3o.pdf>
- Azinhiera, C. M. (2012). *Stress*, esse desconhecido: modelos mentais de peritos e não peritos (Master's thesis, Faculdade de Psicologia, Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7649/1/ulfpie042944_tm.pdf
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic *stress* and its sources among university atudents: The Perception of Academic *Stress* Scale. Report of empirical study, 1-9. doi: 10.1177/2055102915596714
- Bojuwoye, O. (2002). Stressful experiences of first-year students of selected universities in South Africa. *Counseling Psychology Quarterly*, 15 (3), 277-290. doi: 10.1080/09515070210143480

- Bray, R. M., Camlin, C. S., Fairbank, J. A., Duntzman, G. H., & Wheelless, S. C. (2001). The effects of *stress* on job functioning of military men and women. *Armed Forces and Society*, 27(3), 397–417. doi: 10.1177/0095327X0102700304
- Brooks, R. B. (2005). The power of parenting. In R. B. Brooks & S. Goldstein (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 297-314). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e *coping*. *Psychologica*, 1(52), 55-77. doi: 10.14195/1647-8606_52-1_4
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 499-505. doi: 10.1590/S1413-73722004000300018
- Castanheira, F. (2013). A Relação entre a Resiliência e a Vulnerabilidade ao *Stresse*: estudo numa organização de práticas positivas. (Master's thesis, Instituto Superior de Línguas e Administração). Retrieved from <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3985/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20MGRH%202013%20A%20%20rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20a%20Resili%C3%Aancia%20e%20a%20Vulnerabilidade%20ao%20Stress%20e%20Estudo%20numa%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pr%C3%A1ticas%20P~1.pdf?sequence=1>
- Cazan, A. M. (2014). Academic resilience and academic adjustment for the first year university students. *From Person to Society*, 321.
- Collins, P. A., & Gibbs, A. C. (2003). *Stress* in police officers: a study of the origins, prevalence and severity of *stress*-related symptoms within a county police force. *Occupational Medicine*, 53, 256-264. doi: 10.1093/occmed/kqg061
- Cooke, R., Bewick, B., Bahrkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34 (4), 505-517. doi: 10.1080/03069880600942624

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224. doi: 10.1590/S1413-85572005000200004
- Dolan, C. A., & Adler, A. B. (2006). Military hardiness as a buffer of psychological health on return from deployment. *Military Medicine*, 171, 93-98. doi: 10.7205/MILMED.171.2.93
- Dunkel-Schetter, C., & Lobel, M. (1990), *Stress among students. New Directions for Student Services*, 1990 (49), 17-34. doi: doi.org/10.1002/ss.37119904904
- Felgueiras, M. C., Festas, C., & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 3 (1), 73-80.
- Folkman, S. (1984). Personal control and *stress and coping* processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 839-852. doi: doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839
- Gadanh, T. F. P. (2014). Relação entre estratégias de *coping* e resiliência após a vivência de um acontecimento potencialmente traumático. (Master's thesis, Faculdade de Psicologia, Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/19916/1/ulfpie047308_tm.pdf
- Hernández, J. M., Pozo, C. Y Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: Un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Infante, F. (2005). A resiliência como proceso: uma revisão da literatura recente. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*, 23-38.
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 33-38.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based *stress* measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3-13. doi:10.1207/s15327965pli0101_1
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lightsey, O. R. (2006). Resilience, Meaning, and Well-Being. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 96–107. doi:10.1177/0011000005282369
- Lima, T. C., Nogueira, A. S., Pessôa, M. A. V., Pinto, G. H. S., & Souza, M. A. (s.d). Resiliência militar: Adaptação da escala CD-RISC 25 para mensuração em cadetes da academia das Agulhas Negras-Aman. *International Stress Management Association*.
- Loureiro, E. M. F. (2006). Estudo da relação entre o *stress* e os estilos de vida nos estudantes de medicina. (Master's thesis, Universidade do Minho). Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6407/1/TESE%20DE%20MESTRADO%202006.pdf>
- Lu, L. (1994). University transition: major and minor *stressors*, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999) Measurement issues in the empirical study of resilience. *Resilience and development*, 129-160. doi: 10.1007/0-306-47167-1_7
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). *Stress* e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4663-4669.
- Magalhães, J., Silva, G. A., & Santos, Y. R. (2013). Os efeitos do *stresse* e burnout em militares: uma breve revisão bibliográfica para a identificação da problemática. *Psique, Revista do Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa*, 9, 75-97.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 65-90.
- Maroco, J., & Tecedero, M. (2009). Inventário de Burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 227-235.
- Martín Monzón, I. M. (2007). Estrés académico en estidiantes universitários. *Apuntes de Psicologia*, 25 (1), 87-100.
- Martins, M. D. C. D. A. (2004). Factores de risco psicossociais para a saúde mental. *Millenium*, 255-268.

- Martins, P. R. (2013). *Stress* percebido, hardiness e satisfação com a vida em alunos da Academia Militar: relação entre variáveis (Master's thesis, Faculdade de Psicologia). Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10584/1/ulfpie046421_tm.pdf
- Masten, A. S., (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychological Association*, 56(3), 227-238. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.227
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *Academic Journal of Health Studies*, 16 (1), 41-51.
- Moreira, M. A. (2005). Una visión toulminiana respecto a la disciplina investigación básica en educación en ciencias: el rol del foro institucional. *Ciência & educação*, 11, 2, 181-190.
- Oliveira, M. F., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da escala de resiliência para estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 29 (4), 579-591. doi: 10.14417/ap.105
- Palma-Oliveira, J. M. (1992). *Stress* ambiental: Ponto da situação e modelo explicativo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 13-77.
- Palma-Oliveira, J. M., & Trump, B. D. (2016). Modern resilience: Moving without movement. *An edited collection of authored pieces comparing, contrasting, and integrating risk and resilience with an emphasis on ways to measure resilience*, 173.
- Pereira, A.M.S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., Ferraz, L., e Oliveira, P., (2009). Stress do aluno: um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. I. Leal (Org.), In *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde*.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pinheiro, L. R. S. & Farikoski, C. (2016). Avaliação do nível de *estresse* de policiais militares. *Revista de Psicologia da IMED*, 8 (1), 14-19. doi: 10.18256/2175-5027/psico-imed.v8n1p14-19
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2013). Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde. (Doctoral dissertation, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar). Retrieved from <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, S. I. V., & Carvalho, A. J. R. (2008). Nível de *stress* e estratégias de *coping* dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra. *Revista Interações*.
- Reddy, K. J., Menon, K. R. & Thattil, A. (2018). Academic *Stress* and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11 (1), 531-537. doi: 10.13005/bpj/1404
- Ribeiro, P., & Morais, R. (2010). Adaptação portuguesa da escala breve de *coping* resiliente. *Psicologia, Saúde e Doença*, 11(1), 5-13.
- Rocha, C. S. A. (2010). *Stress* e ansiedade aos testes nos estudantes universitários: mecanismos de *coping* envolvidos e relação com o desempenho (Master's thesis, Instituto Superior de Psicologia Aplicada). Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3868/1/12986.pdf>
- Santos, S. S. (2013). Estratégias de *Coping* e *Stress* no ensino superior: Programa de intervenção. (Master's thesis, Instituto Politécnico de Coimbra). Retrieved from http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/CARLAS_SANTOS.pdf
- Santos, A. M., & Castro, J. J. (1998). *Stress*. *Análise Psicológica*, 4 (16), 675-690.
- Sales, C. M. D., Saraiva, A., & Faísca, L. (2017). Treino da resistência psicológica na recruta militar em Portugal: O papel da coesão militar, da autoestima e da ansiedade na resiliência. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 317-337. doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3626
- Seco, G. M. D. S. B., Dias, M. I. P. S., Pereira, M. I. A. R., Casimiro, M. C. S. M., & Custódio, S. M. R. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem-sucedida

- ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Sher, K. J., Wood, P. K., & Gotham, H. J. (1996). The course of psychological distress in college: A prospective high-risk study. *Journal of College Student Development*, 37(1), 42-51.
- Silgo, M. G., & Mora, M. P. B., (2013). Introducción a la resiliência en contextos operativos. *Revista Ejército*, (863), 36-41.
- Simmons, A., & Yoder, L. (2013). Military resilience: a concept analysis. *Nurs Forum*, 48(1), 17–25. doi: 10.1111/nuf.12007
- Sousa, C. S. (2009). Motivação, resiliência e educação: perspectivas e futuro. In *II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em diferentes cenários*.
- Spencer, M., & Swanson, D., (2015). Vulnerability and resilience: Illustrations from theory and research on African American youth. *Handbook of developmental psychopathology*. New York: John Wiley & Sons.
- Serra, A. V. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 261-278.
- Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, II, 899-909. <http://hdl.handle.net/1822/12107>
- Sudom, K.A., Lee, J.E., & Zamorski, M.A. (2014). A longitudinal pilot study of resilience in Canadian military personnel. *Stress Health*, 30(5), 377-385.
- Taboada, N., Legal, E., & Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.
- Tedeschi, R. G., & Kilmer, R. P. (2005). Assessing strengths, resilience, and growth to guide clinical interventions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 230-237.
- Vara, N., Fernandes, A., Queirós, C., & Pimentel, H. (2016). Resiliência e stress em estudantes universitários. *Actas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, 569-579. <http://hdl.handle.net/10216/111952>

- Vaz-Serra, A. (1988). Estratégias de *Coping* e auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 317-322.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na vida de todos os dias*, 2ª edição. Coimbra: Edição do autor.
- Vilhena, C. P. (2005). Resiliência em contexto militar (Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Comunicação do Porto). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/143398803.pdf>
- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). Can students within higher education learn to be resilient and, educationally speaking, does it matter? *Educational Studies*, 32(3), 251–264. doi:10.1080/03055690600631184
- Wang, Z., & Gan, Y. (2011). *Coping* mediates between social support, neuroticism, and depression after earthquake and examination stress among adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(3), 343-358. doi: 10.1080/10615806.2010.515026
- Yunes, M. A. M. (2003). Positive psychology and resilience: focus on the individual and families. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Anexos

Anexo A - Consentimento Informado

Eu, _____, aluno(a) da Academia Militar, aceito participar na investigação de Daniela Filipa de Jesus Pestana, estudante da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Compreendo que esta investigação está a ser realizada no âmbito da dissertação de mestrado da estudante, que tem como tema “Resiliência em contexto ou contexto da resiliência: resolução de problemas em estudantes universitários.”, sob orientação do Professor José Manuel Palma-Oliveira.

Compreendo que este estudo se propõe a conhecer melhor quais os fatores que possam ter influência na resiliência e no *stress* em estudantes universitários e, para isso é necessária a recolha de dados junto de alunos de diversos anos de licenciatura. Compreendo ainda que a aplicação dos questionários terá lugar em duas situações distintas e durará entre dez a vinte minutos e todos os dados fornecidos são anónimos e confidenciais, destinando-se apenas à investigação e não serão pedidos dados que permitam identificar o participante. Os resultados da presente investigação não refletem as respostas dos indivíduos, mas sim do grupo (instituição).

Declaro também que compreendo que a participação na presente investigação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento.

Para esclarecer qualquer dúvida pode contactar a investigadora pelo seguinte correio eletrónico danielapestana@campus.ul.pt.

(participante)

(data)

Anexo C - Questionário de Vivências Acadêmicas Versão Reduzida - Almeida, Soares & Ferreira

Selecione, utilizando uma escala de Likert, a opção que melhor se enquadre na sua situação.

	Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo	Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo	Bastante em consonância comigo, bastante em acordo	Sempre em consonância, totalmente de acordo
1 - Faço amigos com facilidade na minha Universidade					
2 - Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade) na carreira que escolhi.					
3 - Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.					
4 - Apresento oscilações de humor.					
5 - Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6 - Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.					
7 - Escolhi bem o curso que estou a frequentar.					
8 - Tenho boas competência para a área vocacional que escolhi.					
9 - Sinto-me triste ou abatido/a.					
10 - Faço uma gestão eficaz do meu tempo.					
11 - Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.					
12 - Gosto da Universidade que frequento.					

13 - Há situações em que me sinto perder o controlo.					
14 - Sinto-me envolvido no curso que frequento.					
15 - Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.					
16 - Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
17 - Nos últimos tempos tornei-me (mais) pessimista.					
18 - O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.					
19 - Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.					
20 - O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.					
21 - Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
22 - Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.					
23 - Sinto confiança em mim próprio/a.					
24 - Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.					
25 - Sinto-me em forma e com bom ritmo de trabalho.					
26 - Sinto-me mais isolado dos outros de algum tempo para cá.					
27 - Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
28 - Tenho momentos de angústia.					

29 - Utilizo a biblioteca da faculdade/universidade.					
30 - Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.					
31 - Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
32 - Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.					
33 - Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.					
34 - Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.					
35 - A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.					
36 - Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.					
37 - Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
38 - Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.					
39 - Penso em muitas coisas que me põem triste.					
40 - Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
41 - Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.					
42 - Tomo iniciativas de convidar os meus amigos para sair.					
43 - As minhas relações de amizade são cada vez					

mais estáveis, duradoras e independentes.					
44 - Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.					
45 - Sinto-me fisicamente debilitado/a.					
46 - A instituição que frequentemente não me desperta interesse.					
47 - Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.					
48 - A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.					
49 - Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
50 - Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
51 - Sinto-me desiludido/a com o meu curso.					
52 - Tenho dificuldade em tomar decisões.					
53 - Tenho boas competências de estudo.					
54 - Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
55 - Tenho-me sentido ansioso/a.					
56 - Estou no curso que sempre sonhei.					
57 - Sou pontual na chegada às aulas.					
58 - A minha universidade tem boas infraestruturas.					
59 - Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.					
60 - Mesmo que pudesse não mudaria de curso.					

Anexo D - Inventário de *Burnout* de Maslach para Estudantes Portugueses - Maroco & Tecddeiro

Selecione, utilizando uma escala de Likert, a opção que melhor se enquadre na sua situação.

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes vezes	Quase sempre	Sempre
1 - Os meus estudos deixam-me emocionalmente exausto							
2 - Sinto-me de 'rastos' no final de um dia na universidade.							
3 - Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e penso que tenho de enfrentar mais um dia na universidade.							
4 - Estudar ou assistir a uma aula deixam-me tenso.							
5 - Os meus estudos deixam-me completamente esgotado.							
6 - Tenho vindo a desinteressar-me pelos meus estudos desde que ingressei na universidade.							
7 - Sinto-me pouco entusiasmado com os meus estudos.							
8 - Sinto-me cada vez mais cínico relativamente à utilidade potencial dos meus estudos.							
9 - Tenho dúvidas sobre o significado dos meus estudos.							
10 - Consigo resolver, de forma eficaz, os problemas que resultam dos meus estudos.							
11 - Acredito que participo, de forma positiva, nas aulas a que assisto.							

12 - Sinto que sou um bom aluno.							
13 - Sinto-me estimulado quando alcanço os meus objetivos escolares.							
14 - Tenho aprendido muitas matérias interessantes durante o meu curso.							
15 - Durante a aula, sinto que consigo acompanhar as matérias de forma eficaz.							

Anexo E - Escala de Resiliência de Wagnil & Young – Oliveira & Machado (2011)

Selecione, utilizando uma escala de Likert, a opção que melhor se enquadre na sua situação.

	Discordo totalment e	Discord o	Discord o pouco	Não concord o nem discordo	Concord o pouco	Concord o	Concordo totalment e
1 - Quando faço planos levo-os até ao fim.							
2 - Costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.							
3 - Sou capaz de depender de mim mesmo mais do que de qualquer outra pessoa.							
4 - Manter interesse nas coisas é importante para mim.							
5 - Posso estar por minha conta se for preciso.							
6 - Sinto orgulho em ter realizado coisas na minha vida.							
7 - Costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.							
8 - Sou amigo de mim mesmo.							
9 - Sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.							
10 - Sou determinado(a).							
11 - Raramente penso no							

objetivo das coisas.							
12 - Vivo a vida um dia de cada vez.							
13 - Posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades.							
14 - Sou disciplinado(a) .							
15 - Mantenho interesse nas coisas.							
16 - Normalmente encontro motivo para rir.							
17 - Acreditar em mim mesmo leva-me a superar tempos difíceis.							
18 - Em situações de emergência sou uma pessoa em quem os outros confiam.							
19 - Posso, geralmente, ver uma situação de diversas maneiras.							
20 - Às vezes obrigo-me a fazer coisas quer eu queira quer não.							
21 - A minha vida tem sentido.							
22 - Não insisto em coisas sobre as quais não posso fazer nada.							
23 - Quando estou numa situação difícil normalmente encontro uma saída.							

24 - Tenho energia suficiente para fazer o que tenho que fazer.							
25 - Não me importo se há pessoas que não gostam de mim.							

Anexo F - Inventário de Resolução de Problemas -Vaz-Serra

INSTRUÇÕES

Ao longo da vida todas as pessoas atravessam situações difíceis com que se têm de defrontar.

Os indivíduos não são todos iguais ao lidar com os seus problemas.

Cada uma das questões representa uma forma específica de reagir, quando um agente de *stress* pressiona um indivíduo.

Refere, quando te encontras numa situação difícil, semelhante à que é representada, quais são, das questões seguintes, aquelas que melhor traduzem os teus comportamentos habituais.

Coloca uma cruz (X) no quadro que, em cada questão, melhor relata a tua maneira usual de reagir.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas existem as respostas possíveis. Responde, por isso, rápida, espontânea e honestamente a cada uma delas. Não se trata de procurar saber o que consideras melhor, mas sim o que se passa realmente contigo.

I – Imagina que tiveste uma discussão séria, com uma pessoa amiga de longa data.

Deves-lhe bastante dinheiro, que já devia ter sido pago, e ainda outros favores. Existem numerosos conhecidos comuns.

Na discussão que tiveram, a razão está do teu lado.

Contudo, a outra pessoa, muito zangada, acabou por te dizer: “Dou-te uma semana para pensares no que me fizeste e me ires pedir desculpa. Se não o fizeres, hei-de dizer aos outros que não passas de um vigarista e exijo-te que me entregues todo o dinheiro que me deves”.

Muito no teu íntimo tem quase a certeza de que a outra pessoa é capaz de cumprir o que está a dizer. Sabes ainda que não tens todo o dinheiro que precisas para lhe devolver. Conheces bem que muitos dos seus amigos comuns são capazes de acreditar no que o outro lhe disser.

Esta situação é suscetível de se prolongar ao longo do tempo, envolvendo indivíduos com quem lida todos os dias.

O assunto resolver-se-ia se tivesse uma conversa séria com essa pessoa, em que fosses capaz de esclarecer, de uma vez por todas, os mal-entendidos. É natural que essa conversa fosse, pelo menos de princípio, bastante desagradável. Mas é possível que pudessem voltar a fazer as pazes, a serem amigos como dantes e a ser adiado o problema da dívida. Contudo, ao relembrar o que se passou, por um lado, sentes-te ofendido com a prepotência da outra pessoa, por outro lado, receias as consequências. É um problema que não sabes bem como vais resolver.

	Não Concordo	Concordo Pouco	Não Concordo nem Discordo	Concordo Muito	Concordo Plenamente
1- Vou deixar correr esta situação; o tempo ajuda a resolver os problemas.					
2- Numa situação deste tipo o melhor é evitar encontrar-me com o indivíduo e não ligar ao que possa dizer ou fazer.					
3- Não vou permitir que este acontecimento interfira no que tenho de fazer no meu dia-a-dia.					
4- Se não me tivesse comportado daquela maneira, isto nunca teria ocorrido; tive toda a culpa no que aconteceu.					
5- Vou-me aconselhar com pessoas amigas para saber o que fazer.					

II- Considera agora que aconteceu uma situação da tua vida em que ocorreu uma perda económica substancial.

Imagina, por exemplo, que segues numa estrada, com um veículo novo, acabado de comprar com a ajuda de um empréstimo grande e com bastante sacrifício. Uma camioneta, a certa altura, vem contra ti e o teu carro fica bastante danificado. A camioneta põe-se em fuga, não és capaz de lhe ver a matrícula, não consegues sair do local em que te encontras e não vai ninguém a passar que possa servir de testemunha.

Pensas então no transtorno que tudo isto causa à tua vida, a despesa que representa, tendo na altura bastantes dificuldades para a poderes enfrentar. Acabas por apanhar uma boleia de uma pessoa que por ali passou, bastante tempo depois, e segues para casa.

É um problema aparentemente sem solução e que te causa dano.

Numa situação deste tipo tens tendência a pensar:

	Não Concordo	Concordo Pouco	Não Concordo nem Discordo	Concordo Muito	Concordo Plenamente
6- Estou perdido; este acontecimento deu cabo da minha vida.					
7- O melhor é não fazer nada, até ver onde isto vai parar.					
8- Lá por isto me ter acontecido, não vou deixar que a minha vida seja constantemente interferida por esta questão.					
9- Apesar de tudo tive muita sorte; as coisas poderiam ser bem piores do que realmente são.					
10- No fundo reconheço que me comportei de uma maneira estúpida; devido a mim é que este problema está como está.					
11- Vou pedir conselho aos meus amigos para poder sair deste problema.					

III- Sentindo-te uma pessoa competente, em determinada área, vais ser posto à prova, daí algum tempo, numa situação competitiva importante.

Verificas, entretanto, com estranheza, que há um indivíduo que anda a diminuir-te e a dizer aos outros que és uma pessoa que não vales o que aparentas.

Este facto ofende-te, mas, daí a três meses, vais poder provar, aos olhos de todos, se és ou não um indivíduo capaz.

Numa situação deste tipo tens tendência a pensar:

	Não Concordo	Concordo Pouco	Não Concordo nem Discordo	Concordo Muito	Concordo Plenamente
12- As pessoas hão de sempre dizer mal de mim; que azar o meu.					
13- Não me vou aborrecer com esta situação; o tempo há de correr a meu favor.					
14- Estou-me a sentir destruído pelo que me está a acontecer; não vou conseguir desvencilhar-me desta situação.					
15- Vou pensar com calma sobre este assunto, de modo a que possa sair-me bem e, ao mesmo tempo, calar aquele indivíduo.					
16- Com o que me está a acontecer o melhor é evitar por agora submeter-me às provas, em que podem ver como me saio, de forma a que o acontecimento seja esquecido.					
17- Se querem guerra, tê-la-ão; não posso deixar de lutar por aquilo que para mim é importante.					
18- Acho melhor perguntar aos meus familiares o que devo fazer para resolver este assunto.					
19- Sinto que tenho a responsabilidade daquilo que agora me está a acontecer.					
20- Vou pedir conselho, a amigos meus, sobre a melhor atitude a tomar.					

21- De modo algum me deixo esmagar pelo que me está a acontecer; hei de remover os obstáculos, uma a uma, até provar aos outros que realmente sou uma pessoa capaz; sei que hei de conseguir.					
---	--	--	--	--	--

IV- Quando me sinto tenso, a fim de aliviar o meu estado de tensão:

	Não Concordo	Concordo Pouco	Não Concordo nem Discordo	Concordo Muito	Concordo Plenamente
22- Passo horas a ver televisão, sem querer fazer mais nada.					
23- Raramente consigo passar sem tomar medicamentos que me acalmem.					
24- Meto-me na cama durante longas horas.					
25- Procuro fazer uma pequena soneca, pois sinto que, nessas ocasiões, tem em mim grandes efeitos reparadores.					
26- Desabafo com alguém, procurando que, ao fim, essa pessoa tome o meu partido e me ajude a resolver as dificuldades.					
27- Dá-me para partir					

tudo o que tenho à minha volta.					
28- Chego a bater em mim próprio.					
29- Raramente deixo de pedir ajuda profissional, a uma médica ou a um psicólogo.					

V- A minha maneira de ser habitual leva-me a que, não só nestas situações como em todos os meus problemas, tenha tendência a:

	Não Concordo	Concordo Pouco	Não Concordo nem Discordo	Concordo Muito	Concordo Plenamente
30- Pensar continuamente sobre todos os factos que me preocupam.					
31- Não fugir do confronto com as situações que me são desagradáveis.					
32- Adaptar-me com facilidade às pressões psicológicas e exigências da vida de todos os dias.					
33- Não deixar de lutar, quando quero atingir os meus objetivos.					
34- Conseguir pôr em prática os planos que arquiteto para resolver os meus problemas.					
35- Reconhecer que sou, com frequência, vítima dos outros.					